Les
PUBLICATIONS
DU QUÉBEC

Conseil supérieur de l'éducation

Rapport annuel 1986-1987

Québec

Le contenu de cette publication a été rédigé par le
Conseil supérieur de l'éducation

Cette édition a été produite par
Les Publications du Québec
1279, boulevard Charest Ouest
Québec G1N 4K7

Dépôt légal — 4e trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-08557-8
ISSN 5823-4108

© Gouvernement du Québec

Monsieur Pierre Lorrain
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du Gouvernement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous transmets le rapport annuel d'activités du Conseil supérieur de l'éducation pour l'année 1986-1987.

Ce rapport rend compte de l'ensemble des activités du Conseil et présente le résumé des avis adoptés au cours de cette année.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation

Claude Ryan

Québec, novembre 1987

Monsieur Claude Ryan
Ministre de l'Éducation
Hôtel du Gouvernement
Québec

Monsieur le Ministre,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous présente le rapport annuel d'activités du Conseil supérieur de l'éducation pour l'année 1986-1987.

Ce rapport rend compte de l'ensemble des activités du Conseil et présente le résumé des avis adoptés au cours de l'année.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président du Conseil

Pierre Lucier

Sainte-Foy, novembre 1987

Table des matières

I Présentation du Conseil supérieur de l'éducation 9

II Activités du Conseil, des comités et des commissions 13

— Le Conseil 13

— Les commissions 14

— Les comités confessionnels 16

III Ressources humaines et financières 19

— Composition du Conseil, des comités et des commissions 19
— Le Secrétariat 27
— Ressources financières 28

Annexe 29

— Résumés des avis du Conseil 29

I Présentation du Conseil supérieur de l'éducation

« C'est au Conseil supérieur de l'éducation que reviendra surtout la responsabilité de maintenir le système d'enseignement en contact avec l'évolution de la société et celle d'indiquer les changements à opérer et d'inspirer des plans à long terme » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Rapport, t. I, 1963, no 176, p. 107).

Le Conseil supérieur de l'éducation a été créé en 1964, en même temps que le ministère de l'Éducation, mais par une loi distincte qui confirme son autonomie.

La loi 39, Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie et modifiant diverses dispositions législatives, sanctionnée le 20 juin 1985, confirme le mandat du Conseil supérieur de l'éducation par rapport à l'ensemble du système d'éducation. Plusieurs dispositions de cette loi amendent des articles de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation pour établir clairement que l'organisme est consultatif auprès du ministre de l'Éducation et du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.

L'organisme est constitué de la façon suivante :

— le Conseil même, qui doit préparer un rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, ainsi que sur ses activités, et adresser des avis au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science ;

— deux comités confessionnels, catholique et protestant, qui, en plus d'être chargés de faire des recommandations au Conseil ou au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur toute question de leur compétence, ont des devoirs et des pouvoirs spécifiques dans leurs secteurs respectifs ;

— quatre commissions, qui assistent le Conseil dans ses travaux sur l'état et les besoins de l'éducation selon les différents niveaux ou secteurs de l'enseignement, soit les commissions de :

  — l'enseignement primaire,

  — l'enseignement secondaire,

  — l'enseignement supérieur,

  — l'éducation des adultes.

En vertu des articles 22 et 23 de la Loi sur l'Instruction publique, les membres du Conseil supérieur de l'éducation et de ses comités et commissions sont visiteurs pour toutes les écoles du Québec et, à ce titre, « ont droit d'avoir communication des règlements et autres documents relatifs à chaque école et d'obtenir les renseignements qui peuvent la concerner ».

Le Conseil

Le Conseil compte vingt-quatre membres, dont au moins seize doivent être de foi catholique, au moins quatre doivent être de foi protestante et au moins un doit n'être ni de foi catholique ni de foi protestante. Vingt-deux de ces membres sont nommés par le Gouvernement, les deux autres étant les présidents des Comités catholique et protestant. Le sous-ministre de l'Éducation et les deux sous-ministres associés sont d'office membres adjoints du Conseil, mais sans droit de vote.

Les membres nommés par le Gouvernement le sont pour un mandat de quatre ans à moins qu'ils ne complètent des mandats non terminés. Leur mandat ne peut être renouvelé qu'une seule fois.

Le Gouvernement désigne, parmi les membres du Conseil, un président et un vice-président, l'un doit être catholique, l'autre protestant.

La Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation précise le mandat de l'organisme de la façon suivante :

Le Conseil doit :

— donner son avis au ministre de l'Éducation sur les règlements que celui-ci est tenu de lui soumettre ;

— donner son avis au ministre de l'Éducation ou au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur toute question de leur compétence qu'ils lui soumettent ;

— transmettre au ministre de l'Éducation, qui le communique à l'Assemblée nationale, un rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation.

Le Conseil peut :

— solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public, en matière d'éducation ;

— soumettre au ministre de l'Éducation ou au ministre de l'Enseignement supérieur et de la

Science des recommandations sur toute question de leur compétence concernant l'éducation;

— faire effectuer les études et recherches qu'il juge utiles ou nécessaires à la poursuite de ses fins;

— édicter pour sa régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du Gouvernement.

C'est le ministre de l'Éducation qui est chargé d'appliquer la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation. C'est donc à lui que le Conseil supérieur doit transmettre son rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation, afin qu'il le dépose à l'Assemblée nationale.

Les comités catholique et protestant

Chacun de ces deux comités est composé de quinze membres.

Le Comité catholique compte un nombre égal de représentants des autorités religieuses catholiques, des parents et des éducateurs. Les représentants des autorités religieuses sont nommés par l'Assemblée des évêques catholiques du Québec; les autres sont nommés par le Gouvernement sur la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation, agréée par l'Assemblée des évêques.

Le Comité protestant est composé de représentants des confessions protestantes, des parents et des éducateurs, qui sont nommés par le Gouvernement sur la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation.

À moins qu'ils ne complètent un mandat non terminé, les membres reçoivent un mandat de trois ans, renouvelable une seule fois.

Les sous-ministres associés pour la foi catholique et pour la foi protestante sont d'office membres adjoints du Comité catholique ou du Comité protestant, selon le cas, sans toutefois avoir droit de vote.

Chaque comité nomme son président parmi ses membres. Celui-ci devient alors membre du Conseil supérieur de l'éducation.

Ces comités sont chargés de:

— faire des règlements pour reconnaître les institutions d'enseignement confessionnelles comme catholiques ou protestantes, selon le cas, et pour assurer leur caractère confessionnel;

— reconnaître comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les institutions d'enseignement confessionnelles et révoquer au besoin cette reconnaissance;

— faire des règlements concernant l'éducation chrétienne, l'enseignement religieux et moral et le service religieux dans les institutions d'enseignement reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas;

— faire des règlements sur la qualification, du point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant dans ces institutions d'enseignement;

— approuver, du point de vue religieux et moral, les programmes, les manuels et le matériel didactique pour l'enseignement dans ces institutions d'enseignement;

— approuver, pour l'enseignement religieux catholique ou protestant, selon le cas, les programmes, les manuels et le matériel didactique et faire des règlements sur la qualification des professeurs chargés de cet enseignement dans les écoles autres que les écoles reconnues comme catholiques ou protestantes;

— faire au Conseil, au ministre de l'Éducation ou au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, des recommandations sur toute question de leur compétence.

Ces comités peuvent:

— recevoir et entendre les requêtes et suggestions des associations, des institutions et de toute personne sur toute question de leur compétence;

— faire effectuer les études et recherches qu'ils jugent nécessaires ou utiles à la poursuite de leurs fins;

— édicter pour leur régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du Gouvernement.

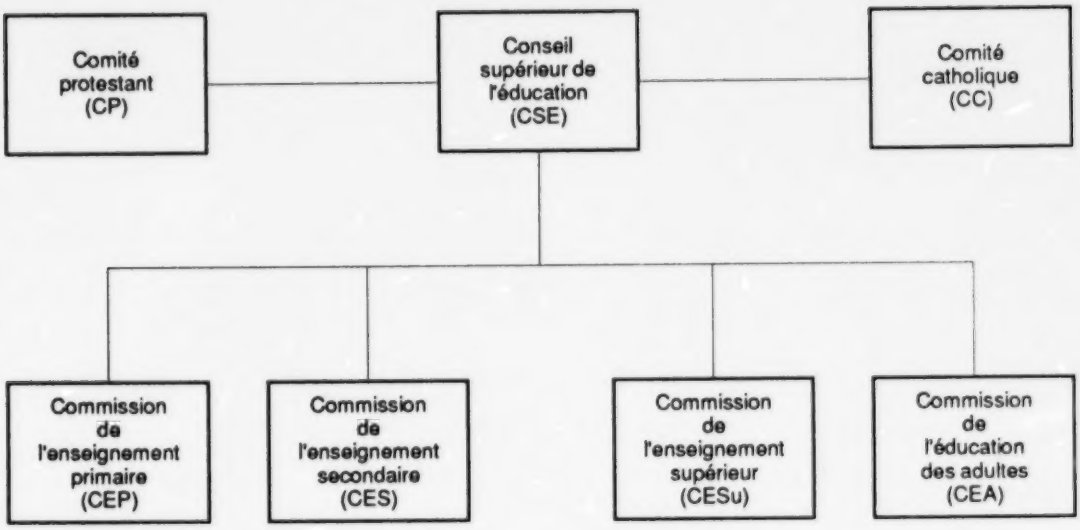
Les commissions

Chacune des quatre commissions est composée de neuf à quinze membres, y compris le président.

Les membres des commissions sont nommés par le Conseil après consultation des institutions et des organismes intéressés à l'enseignement dans le secteur visé. Leur mandat est de trois ans et n'est renouvelable qu'une seule fois consécutivement. Le Conseil désigne parmi ses membres une personne pour agir comme président de chacune de ses commissions.

Les commissions sont chargées de faire au Conseil des suggestions relatives à leurs secteurs particuliers.

Le Conseil supérieur de l'éducation



II Activités du Conseil, des comités et des commissions

Le Conseil

Du 1er septembre 1986 au 31 août 1987, le Conseil a tenu douze réunions totalisant vingt et un jours de travail répartis en trente-neuf sessions*.

À ces réunions s'ajoute l'assemblée plénière annuelle qui a regroupé, le 11 juin 1987, les membres du Conseil, de ses comités confessionnels et de ses commissions et quelques permanents du Secrétariat. Cette assemblée plénière a porté cette année sur la qualité de l'éducation, thème du rapport annuel 1986-1987 du Conseil sur l'état et les besoins de l'éducation.

Le Conseil a procédé, au cours de l'année, à l'examen et à l'adoption de huit avis qui furent adressés au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, et diffusés.

Avis du Conseil adoptés en 1986-1987

Sujets	Date d'adoption
L'avenir de la formation professionnelle au secondaire	326e réunion 25 septembre 1986
Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire	327e réunion 22 octobre 1986
Projets d'amendements au régime pédagogique du secondaire	327e réunion 24 octobre 1986
Des priorités en éducation des adultes	331e réunion 12 février 1987
Les visées et les pratiques de l'école primaire	332e réunion 13 mars 1987
L'éducation préscolaire, un temps pour apprendre	334e réunion 15 mai 1987
L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines: un cas type d'effets de système	337e réunion 20 août 1987
Les défis éducatifs de la pluralité	337e réunion 21 août 1987

* Une session comprend une demi-journée dont la durée minimum est de deux heures.

Comité du rapport annuel

Outre le présent rapport d'activités, le Conseil doit présenter au ministre de l'Éducation, qui le transmet à l'Assemblée nationale, un rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport de cette année traite de la qualité de l'éducation dans le système éducatif du Québec.

Le comité responsable de la préparation de ce rapport a tenu cinq réunions totalisant dix sessions. Le Conseil y a lui-même consacré six séances de travail.

Ce comité était composé des personnes suivantes:

— Monsieur Claude Capistran, président, membre du Conseil;

— Madame Danièle Bédard, membre du Conseil;

— Monsieur Donald Burgess, membre du Conseil;

— Monsieur Jacques Laliberté, membre de la Commission de l'enseignement supérieur;

— Monsieur Dominic Martini, membre de la Commission de l'enseignement secondaire;

— Monsieur Jacques de Lorimier, secrétaire.

Conformément à l'esprit et à la lettre de son mandat, le Conseil a tenu à associer à la réflexion de ce comité de nombreux interlocuteurs. C'est ainsi que les membres du Conseil ont tenu, à Hull et à Rimouski, avec la collaboration des principaux établissements d'enseignement de ces deux villes, des séances de travail qui ont regroupé en tables rondes près de 200 personnes intéressées à l'éducation à divers titres: enseignants, professionnels non enseignants, administrateurs scolaires, parents, étudiants, représentants du monde du travail et de groupes socio-économiques.

Des études menées au Secrétariat du Conseil ont en outre permis au comité de disposer de données de première main sur les débats que suscite la qualité de l'éducation au Québec, en Ontario et dans d'autres pays. Ces travaux, qui sont en cours de publication sous la signature de leurs auteurs, s'intitulent:

— Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation, par Arthur Marsolais;

— Stratégies pour la qualité de l'éducation en France — Réformes de système et pédagogie différenciée, par Jacques de Lorimier;

— Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis, par Arthur Marsolais.

Comité sur l'éducation artistique au primaire et au secondaire

Ce comité a tenu six réunions totalisant dix sessions. Il était composé des personnes suivantes:

— Monsieur Yvan Pelletier, président, membre du Conseil;

— Monsieur Ghislain Bouchard, membre du Conseil;

— Madame Jozette Gagnon, membre de la Commission de l'enseignement primaire;

— Monsieur John F. Geci, membre du Conseil;

— Monsieur Marcel Mius d'Entremont, membre de la Commission de l'enseignement secondaire;

— Monsieur Jean-R. Deronzier, secrétaire.

Le Comité avait pour mandat d'analyser l'approche générale et les objectifs des programmes en art au primaire et au secondaire, d'examiner de quelle façon se faisait effectivement l'enseignement des matières artistiques — art dramatique, arts plastiques, danse et musique — et de dégager des orientations et des moyens propres à améliorer la situation.

Le Comité a tenu des rencontres avec différentes personnes oeuvrant dans le secteur de l'éducation aux arts: organisation de l'enseignement dans les commissions scolaires, perfectionnement dans les universités, animation dans les musées. Il a rencontré également des représentants du ministère des Affaires culturelles et du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. Enfin, une enquête exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants a permis au Comité de percevoir plus concrètement la manière dont se pratique l'enseignement des arts.

Le rapport de cette étude est en cours de rédaction et doit être soumis au Conseil en 1987-1988.

Comité sur les défis éducatifs de la pluralité

Ce comité a tenu six réunions totalisant douze sessions. Il était composé des personnes suivantes:

— Monsieur Jean-Guy Bissonnette, président, membre du Conseil;

— Madame Frances Rotman, membre de la Commission de l'enseignement secondaire;

— Madame Louise Vandelac, membre du Conseil;

— Monsieur Richard Pallascio, membre de la Commission de l'enseignement primaire;

— Monsieur Victor Teboul, membre du Conseil;

— Monsieur Robert Ayotte, secrétaire.

Le Comité avait pour mandat, compte tenu du caractère de plus en plus diversifié de la société québécoise, d'identifier, de façon précise et concrète, des tâches éducatives propres à préparer les élèves à vivre dans un contexte pluraliste et à développer une éducation à l'altérité fondée sur une meilleure compréhension de l'autre, sur une formation plus large et plus ouverte et sur le respect des droits de la personne.

Les membres du Comité ont tenu deux tables rondes avec des personnes impliquées dans des activités de services aux communautés culturelles, de promotion de la condition féminine, de la culture et des droits de la personne et avec des agents éducatifs oeuvrant dans des milieux à caractère ethnique diversifié. Ils ont également effectué des visites dans une école primaire et dans deux écoles secondaires, à Montréal.

Le rapport de cette étude a été soumis au Conseil qui l'a adopté à titre d'avis au ministre de l'Éducation.

Des équipes ad hoc de consultation

La préparation de quelques interventions ponctuelles a donné lieu à la formation d'équipes ad hoc composées de membres du Conseil et de ses commissions, et de personnes intéressées à l'éducation à divers titres et reconnues pour leur compétence particulière en regard des sujets étudiés. Ont ainsi été préparés trois avis au ministre de l'Éducation, intitulés « L'avenir de la formation professionnelle au secondaire », « Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire » et « Projets d'amendements au régime pédagogique du secondaire ». Une équipe ad hoc de consultation a également été constituée pour explorer la question de l'enseignement du français dans les écoles, avant que la maîtrise d'oeuvre de cette étude ne soit confiée à la Commission de l'enseignement secondaire.

Les commissions

Commission de l'enseignement primaire

La Commission de l'enseignement primaire a tenu dix réunions totalisant vingt-cinq sessions.

Trois sessions ont été consacrées à des échanges avec des membres du Conseil mandatés pour consulter la Commission sur les amendements que le ministre de l'Éducation désirait apporter au régime pédagogique du primaire, sur le cadre général d'organisation de l'enseignement primaire et sur l'enseignement du français dans les écoles. La Commission a également tenu quelques séances de réflexion sur les droits des enfants et sur les applications concrètes de la micro-informatique à des fins éducatives.

Mais c'est principalement le dossier de l'éducation préscolaire qui a retenu l'attention de la Commission en 1986-1987. Les membres se sont notamment interrogés sur les grandes tendances qui inspirent l'éducation préscolaire dans le monde et au Québec en particulier, sur l'évolution des services et des effectifs, sur les contenus éducatifs véhiculés et sur diverses questions relatives à l'évaluation, à la transition vers la première année, au temps consacré aux activités éducatives et à la participation des parents.

En plus de recueillir les avis de plusieurs experts qui oeuvrent auprès de cette population d'enfants, la Commission a effectué des visites dans trois commissions scolaires, soit la Commission scolaire de Bellechasse, la Commission des écoles catholiques de Québec et la Commission scolaire de Greater Quebec, ces milieux offrant une diversité de caractéristiques du point de vue des populations et des modèles d'intervention. Le rapport de cette étude sur l'éducation préscolaire a été adopté par le Conseil à titre d'avis au ministre de l'Éducation.

Le Conseil a également adopté cette année l'avis intitulé « Les visées et les pratiques de l'école primaire » qui résultait des travaux réalisés par la Commission en 1985-1986.

Commission de l'enseignement secondaire

La Commission de l'enseignement secondaire a tenu neuf réunions totalisant vingt-six sessions.

Les membres de la Commission ont été consultés par le Conseil sur les amendements que le ministre de l'Éducation désirait apporter au régime pédagogique du secondaire. Ces amendements concernaient notamment l'organisation de la formation professionnelle, l'enseignement des sciences, les programmes de formation personnelle et sociale et les programmes d'éducation au choix de carrière.

La Commission a en outre examiné la question des cheminements particuliers de formation. C'est dans le cadre de cette étude qu'elle a visité, en décembre 1986, la Polyvalente Le Boisé, de Victoriaville, pour s'informer des projets de cheminement particulier mis en place dans cette école. Un projet d'avis sera soumis au Conseil en 1987-1988. Par ailleurs, la Commission a exploré le dossier de la sanction des études en tenant deux ateliers de réflexion dans le cadre des journées d'étude de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉE).

Depuis février 1987, la Commission a consacré la majeure partie de ses activités à l'étude de la qualité de l'enseignement du français dans les écoles du Québec. Un rapport d'étape a été présenté au Conseil au printemps 1987 et le rapport final doit lui être soumis en 1987-1988.

Commission de l'enseignement supérieur

La Commission de l'enseignement supérieur a tenu huit réunions régulières totalisant vingt-quatre sessions. Elle a parachevé, au cours de l'année 1986-1987, les travaux qui ont permis au Conseil d'adresser au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science l'avis intitulé « L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines: un cas type d'effets de système ».

Par ailleurs, la Commission a commencé, au cours de l'année 1986-1987, à examiner la question de l'harmonisation des ordres d'enseignement collégial et universitaire. L'étude vise notamment à identifier les particularités significatives des deux ordres d'enseignement supérieur québécois, ainsi que les difficultés et les défis d'articulation qui en découlent. Elle touche à la fois les trois ordres d'enseignement où l'étudiant se trouve à cheminer transitoirement, soit le secondaire, le collégial et l'universitaire.

Cette étude a fait l'objet d'un rapport d'étape au Conseil et un rapport final doit lui être soumis en 1987-1988, pour adoption à titre d'avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Commission de l'éducation des adultes

La Commission de l'éducation des adultes a tenu huit réunions régulières totalisant vingt-cinq sessions. Elle a achevé, au début de l'année 1986-1987, les travaux qu'elle avait entrepris l'année précédente sur l'accessibilité du système d'éducation pour les adultes. Le rapport d'étude, intitulé « Des priorités en éducation des adultes », a été adopté par le Conseil à titre d'avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Par la suite, la Commission a entrepris une étude sur le perfectionnement et le recyclage de la main-d'oeuvre en emploi, en s'intéressant plus particulièrement aux conséquences de l'évolution du

marché du travail et des entreprises sur ces activités. La Commission s'est interrogée sur l'adéquation des services de formation aux besoins actuels de la main-d'oeuvre en emploi et des entreprises, en accordant une attention spéciale à la situation des petites et moyennes entreprises. Sa réflexion s'est enrichie d'une étude qu'elle a fait réaliser sur les relations entre le système d'éducation et le monde du travail dans quelques pays industrialisés, ainsi que des entrevues qu'elle a conduites auprès d'une quarantaine de personnes provenant de différents secteurs du monde du travail. La Commission a également consulté des représentants du système d'éducation et du marché du travail lors d'un colloque tenu à Saint-Jérôme, en janvier 1987.

Le rapport final de cette étude, en cours de rédaction, doit être soumis au Conseil en 1987-1988.

Les comités confessionnels

Comité catholique

• Réunions

Le Comité catholique a tenu huit réunions régulières totalisant vingt-quatre sessions. Les membres ont également tenu des rencontres en sous-comités.

• Rencontres avec le ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Le Comité catholique a tenu deux séances de travail avec le ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, monsieur Claude Ryan.

• Audiences et visites d'écoles

Le Comité a consacré quatre séances de travail à des audiences et à des visites en milieu scolaire. Les membres ont rencontré des administrateurs scolaires, des professionnels non enseignants, des enseignants, des responsables diocésains, des parents et des élèves. Ils ont échangé avec eux sur diverses questions ayant trait à l'aspect confessionnel catholique dans le domaine de l'éducation, cherchant à saisir leurs besoins et leurs attentes concernant l'école catholique, l'animation pastorale, l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral.

Lieux et dates	Organismes rencontrés, écoles visitées
Lachute le 17 décembre 1986	Commission scolaire du Long-Sault Anglo-catholiques de Lachute et de la région
Baie-Saint-Paul le 19 mars 1987	Commission scolaire du Gouffre
Sainte-Foy le 19 mars 1987	Anglo-catholiques de Québec et de la région
Montréal le 25 mars 1987	Comité d'éducation Conseil catholique d'expression anglaise
Sherbrooke	Commission scolaire catholique de Sherbrooke École Larocque École polyvalente Montcalm École polyvalente Le Triolet Office diocésain d'éducation du diocèse de Sherbrooke Anglo-catholiques de Sherbrooke et de la région

• Relations avec divers organismes

Au cours de l'année, le Comité catholique a pris contact avec certains organismes concernés par l'éducation chrétienne en milieu scolaire: Comité épiscopal de l'éducation; Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec; Assemblée des directeurs diocésains d'éducation; Conférence de pastorale scolaire; Association québécoise des conseillers au service de l'éducation chrétienne; Association des parents catholiques du Québec; Association québécoise des professeurs de morale et de religion; Centrale de l'enseignement du Québec; Provincial Association of Teachers of Ethics and Religion; Conseil catholique d'expression anglaise; Association des institutions d'enseignement secondaire. Ces contacts ont été établis, soit par la participation à des journées d'études ou à des tables de concertation, soit par la participation à des congrès, soit par des rencontres avec des responsables de l'un ou l'autre de ces organismes.

• Réglementation

Le Comité catholique a procédé, au cours de l'année 1986-1987, à la révision de trois projets de règlement qu'il avait présentés au ministre de l'Éducation, en mai 1986, en vue de leur approbation par le Gouvernement, tel que prévu au dernier alinéa de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation. Il s'agit du projet concernant la recon-

naissance comme catholiques et le caractère confessionnel des écoles primaires et des écoles secondaires du système scolaire public, du projet concernant la reconnaissance comme catholiques et le caractère confessionnel des institutions d'enseignement privées du primaire et du secondaire et du projet concernant la qualification des enseignants chargés de l'enseignement religieux catholique dans les écoles primaires et les écoles secondaires publiques ou privées autres que les écoles reconnues comme catholiques. Des échanges avec le ministre et l'examen de ces projets par le Bureau des règlements ont amené le Comité à modifier la formulation de certains articles. Les projets de règlement adoptés par le Comité sont maintenant soumis à l'approbation du Gouvernement.

Le Comité catholique a également revu son projet de règlement sur la reconnaissance comme catholiques et le caractère confessionnel des institutions d'enseignement collégial. Il a adopté la nouvelle formulation de ce projet de règlement qu'il a transmise au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science en vue de son approbation par le Gouvernement.

Le Comité catholique a enfin amendé son règlement actuel concernant les établissements d'enseignement confessionnels reconnus comme catholique en vue d'assurer la concordance entre les orientations proposées pour la formation professionnelle des jeunes et les exigences de l'article 10 de son règlement.

• Autres travaux

Le Comité catholique a préparé un document d'information qui réunit les éléments essentiels à la compréhension et à l'interprétation la plus juste possible de la juridiction et des responsabilités qui sont les siennes. Ce document pourra être utile à tous ceux qui veulent connaître les pouvoirs du Comité catholique et comprendre l'esprit qui a présidé, en 1964, à la création du Comité catholique actuel et à son acceptation par les évêques du Québec.

Le Comité a entamé, par des rencontres avec divers groupes de personnes représentant les anglo-catholiques, l'examen des questions qui préoccupent actuellement la population anglo-catholique quant à la confessionnalité scolaire.

• Établissements d'enseignement

Le Comité catholique, en vertu du pouvoir que lui confère le paragraphe b) de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, a reconnu comme catholiques six établissements d'enseignement du secteur public, soit six écoles primaires.

• Instruments pédagogiques scolaires

Au cours de l'année 1986-1987, le ministre de l'Éducation, conformément aux dispositions du paragraphe e) de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, a soumis au Comité catholique, en vue de leur approbation du point de vue religieux et moral, sept cent dix-sept instruments pédagogiques scolaires, à savoir cinquante-trois programmes d'études ou guides pédagogiques, cinq cent quatre-vingts manuels scolaires et quatre-vingts ouvrages de matériel didactique.

Le tableau suivant illustre, selon les champs de connaissance et d'activités, la répartition des projets soumis et évalués en vue de leur usage éventuel dans les établissements d'enseignement catholiques du Québec.

Champs de connaissance et d'activités	Programmes d'études et guides pédagogiques			Manuels			Matériel didactique		
	S*	A*	R*	S	A	R	S	A	R
Préscolaire	—	—	—	87	87	—	13	13	—
Arts	2	2	—	42	42	—	20	20	—
Enseignement moral et religieux et Animation pastorale	7	7	—	7	7	—	—	—	—
Langues	6	6	—	221	221	—	33	33	—
Mathématiques et sciences	8	8	—	89	89	—	15	15	—
Matières techniques et professionnelles	5	5	—	37	37	—	—	—	—
Sciences humaines	25	25	—	97	96	1	3	3	—
Totaux	**53**	**53**	**—**	**580**	**579**	**1**	**84**	**84**	**—**

*S— soumis à l'approbation

*A— approuvés du point de vue religieux et moral ou autorisés

*R— refusés

Comité protestant

Réunions

Le Comité protestant a tenu sept réunions régulières et deux réunions spéciales, dont l'une par conférence téléphonique. Ces réunions, totalisant dix-huit sessions, ont été tenues à Montréal (6), à Sainte-Foy (1) et à Lachute (1).

Consultations

Les membres du Comité protestant ont visité des écoles de la Commission scolaire Lakeshore ainsi que de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. De plus, la présidente du Comité a rencontré des représentants des associations et organismes suivants: Association québécoise des commissions scolaires protestantes, Quebec Association of School Administrators, Association provinciale des enseignants protestants, Association des directeurs généraux des commissions scolaires protestantes et Quebec Federation of Home and School Association. La présidente a également rencontré, à plusieurs reprises, des représentants de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill.

Travaux

Au cours de l'année, le Comité protestant, en réponse à la demande du ministre, a adopté une modification de son projet de règlement concernant les élèves du secteur professionnel. Il a également adopté une modification de son règlement de régie interne. Par ailleurs, le Comité a procédé à une recherche sur les élèves franco-protestants et rédigé, à l'intention des parents protestants, un dépliant sur les ententes entre commissions scolaires de confessionnalité différente.

Du 1er juillet 1986 au 30 juin 1987, le ministre de l'Éducation, conformément aux dispositions de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, a soumis au Comité protestant, en vue de son approbation au point de vue moral et religieux, 301 instruments pédagogiques scolaires, soit 17 programmes d'études ou guides pédagogiques, 163 manuels scolaires et 126 ouvrages de matériel didactique.

Le tableau suivant illustre, selon les champs de connaissance et d'activités, la répartition des projets soumis et évalués en vue de leur usage éventuel dans les établissements d'enseignement protestants du Québec.

Champs de connaissance et d'activités	Programmes d'études et guides pédagogiques			Manuels			Matériel didactique		
	S*	A*	R*	S	A	R	S	A	R
Préscolaire	0	0	0	10	10	0	5	5	0
Arts	0	0	0	19	19	0	29	29	0
Enseignement moral et religieux	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Langues	4	4	0	47	44	3	57	57	0
Mathématiques et sciences	2	2	0	23	23	0	12	12	0
Matières techniques et professionnelles	5	5	0	31	31	0	5	5	0
Sciences humaines	5	5	0	33	33	0	8	8	0
Totaux	**17**	**17**	**0**	**163**	**160**	**3**	**126**	**126**	**0**

*S— soumis
*A— approuvés au point de vue moral et religieux (jusqu'à la fin de juin)
*R— approbation refusée

III Ressources humaines et financières

Composition du Conseil, des comités confessionnels et des commissions

Conseil

Par le décret 241-87 du 18 février 1987, le Gouvernement a nommé six nouveaux membres au Conseil, soit:

— Monsieur Robert Bisaillon, de Sainte-Sabine;

— Madame Louise Chené, de Québec;

— Monsieur Michel Dépelteau, de Saint-Luc;

— Monsieur André Paré, de Laval;

— Monsieur Roland Poirier, de Chénéville;

pour un mandat se terminant le 31 août 1990, en remplacement respectivement de monsieur Louis Balthazar, de madame Monique Mus-Plourde, de monsieur Daniel Baril, de monsieur Jules Bélanger et de madame Françoise Simard;
et,

— Madame Sylvia Chesterman, de Mont-Royal;

pour la durée non écoulée du mandat de monsieur Germain Gauthier, soit jusqu'au 31 août 1989.

En outre, madame Ann Rhodes Cumyn, de Baie d'Urfé, est devenue d'office membre du Conseil, par suite de son élection à la présidence du Comité protestant.

Composition — Conseil supérieur de l'éducation

Nom	Fonction	Mandat se terminant le 31 août	Lieu de résidence
Lucier, Pierre	Président	1988	Québec
Rossaert, Lucien	Vice-président	1988 (2e)	Mont-Saint-Hilaire
Anderson, Kathryn	Directrice, Centre dialogue de l'Église unie du Canada	1987	Montréal
Bédard, Danièle	Psychologue	1988	Lachine
Bérubé, Christiane	Directrice générale, Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)	1988 (2e)	Rimouski
Bisaillon, Robert	Enseignant, Commission scolaire de L'Argile Bleue	1990	Sainte-Sabine
Bouchard, Ghislain	Vice-président (gestion des ressources humaines et affaires juridiques) et secrétaire, Québec-Téléphone	1989	Rimouski
Burgess, Donald	Professeur, Département de l'administration et des politiques scolaires, Université McGill	1988	Verdun
Capistran, Claude	Directeur général, Commission scolaire de Varennes	1987	Contrecoeur
Chené, Louise	Directrice des services pédagogiques, Cégep de Sainte-Foy	1990	Québec
Chesterman, Sylvia	Directrice des services de l'enseignement, Commission des écoles catholiques de Montréal, secteur anglais	1989	Mont-Royal
Dépelteau, Michel	Coordonnateur de l'enseignement professionnel, Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu	1990	Saint-Luc

Nom	Fonction	Mandat se terminant le 31 août	Lieu de résidence
Geci, John F.	Associé, Groupe SOBECO inc.	1988	Pointe-Claire
Girard-Frare, Pierrette	Orthopédagogue	1987	Laval
Godbout-Perreault, Pierrette	Vice-présidente Confédération des organismes familiaux du Québec	1988	Saint-Hyacinthe
Paré, André	Professeur d'enseignement religieux, Collège Notre-Dame	1990	Montréal Laval
Pelletier, Yvan	Directeur des Services éducatifs Commission scolaire Jean-Chapais	1987	Kamouraska
Poirier, Roland	Directeur, École polyvalente Louis-Joseph-Papineau	1990	Chénéville
Racine, Jacques	Doyen, Faculté de théologie, Université Laval	1989	Québec
Rochon, Joseph-Octave-Raymond	Administrateur	1989	La Motte
Teboul, Victor	Journaliste et enseignant	1987	Montréal
Vandelac, Louise	Professeure, Département de sociologie, Université du Québec à Montréal	1989	Montréal
Membres d'office			
Bissonnette, Jean-Guy	Président, Comité catholique	1987	Greenfield Park
Cumyn, Ann Rhodes	Présidente, Comité protestant	1987	Baie-d'Urfé
Membres adjoints d'office			
Boudreau, Thomas-J.	Sous-ministre de l'Éducation		
Stein, Michel	Sous-ministre associé pour la foi catholique		
Schlutz, Ann	Sous-ministre associée pour la foi protestante		
Secrétaires conjoints			
Durand, Alain Proulx, Jean			

Comité catholique

L'Assemblée des évêques du Québec a nommé au Comité catholique, à titre de représentants des autorités religieuses:

— Monseigneur Jude Saint-Antoine, de Montréal, pour un second mandat se terminant le 31 août 1989;

— Monsieur Dominique Gravel, de Chicoutimi, pour un mandat se terminant le 31 août 1989, en remplacement de Monseigneur Lucien Beauchamp.

En outre, par le décret 215-87 du 11 février 1987, le Gouvernement a nommé au Comité catholique, sur recommandation du Conseil qui a obtenu l'agrément de l'Assemblée des évêques:

— Monsieur Martin Jeffery, de Dollard-des-Ormeaux, à titre de représentant des éducateurs;

— Madame Charlotte Plante-Poulin, de Sillery, à titre de représentante des éducateurs;

— Monsieur Jacques Séguin, de Hull, à titre de représentant des parents;

pour un mandat se terminant le 31 août 1989, en remplacement respectivement de monsieur Joseph Hofbeck, de madame Doris Jobin et de monsieur Luc Bergeron.

— Madame Raymonde Venditti-Milot, de Laval, à titre de représentante des éducateurs, pour la durée non écoulée du mandat de madame Denise Rodrigue, soit jusqu'au 31 août 1988.

Composition—Comité catholique

Nom	Fonction	Mandat se terminant le 31 août	Lieu de résidence
Représentants des autorités religieuses			
Bissonnette, Jean-Guy	Président	1987 (2e)	Greenfield Park
Chénard, Gabriel	Professeur de théologie morale, Université Laval	1988	Sainte-Foy
Gaumond, André, Mgr	Évêque du diocèse de Sainte-Anne	1987 (2e)	La Pocatière
Gravel, Dominique	Professeur de sciences religieuses, Cégep de Chicoutimi	1989	Chicoutimi
Saint-Antoine, Jude, Mgr	Évêque auxiliaire de Montréal	1989 (2e)	Montréal
Représentants des parents			
Barrette-Brindle, Lise	Conseillère pédagogique en enseignement moral et religieux, Commission scolaire de Châteauguay	1988	Châteauguay
Séguin, Jacques	Coordonnateur, Cabinet du recteur, Université d'Ottawa	1989	Hull
Chesterman, Sylvia	Directrice des services de l'enseignement, Commission des écoles catholiques de Montréal, secteur anglais	1987	Mont-Royal
Fortin, Bernard	Directeur, Office de la famille, Diocèse de Montréal	1987 (2e)	Rosemont
Morin-Thibault, Louise	Professeure, Centre de pastorale spécialisé, Collège Marie-Victorin	1988	Saint-Laurent
Représentants des éducateurs			
Jeffery, Martin	Professeur, Études catholiques, Faculté de l'éducation, Université McGill	1989	Dollard-des-Ormeaux
Paradis, Fernand	Directeur général, Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec	1987 (2e)	Québec
Parent, Pascal	Curé, Sainte-Blandine	1988 (2e)	Sainte-Blandine
Plante-Poulin, Charlotte	Directrice, Office diocésain d'éducation	1989	Sillery
Venditti-Milot, Raymonde	Conseillère en éducation chrétienne, Commission scolaire Les Écores	1988	Laval
Membre d'office			
Stein, Michel	Sous-ministre associé pour la foi catholique		
Secrétaire			
Mallette, Guy			

Comité protestant

Par le décret 216-87 du 11 février 1987, le Gouvernement a nommé au Comité protestant, sur recommandation du Conseil:

— Madame Carolyn Pratt, de Saint-Lambert, à titre de représentante des parents, pour un second mandat se terminant le 31 août 1989;

— Madame Barbara Trigger, de Montréal, à titre de représentante des parents, pour la durée non écoulée du mandat de madame Ruth Syme, soit jusqu'au 31 août 1987;

et,

— Monsieur Thomas Bean, de North Hatley;

— Madame Anne MacWhirther, de Paspébiac;

— Monsieur Bryden Murray, de Pointe-Claire;

— Monsieur Howard A. Stutt, de Beaconsfield;

à titre de représentants des éducateurs, en remplacement respectivement de messieurs Harold Kallemeyn, Gerald McKay, Donald Peacock et Howard G. Martin, pour un mandat se terminant le 31 août 1989.

Composition—Comité protestant

Nom	Fonction	Mandat se terminant le 31 août	Lieu de résidence
Représentants des Églises			
Bean, Thomas	Directeur, Sunnyside Elementary School	1989	North Hatley
Frey, René	Pasteur, Église baptiste évangélique de Rosemont	1987	Montréal
Thomson, Heather Joan	Animatrice religieuse, Alexander Galt Regional High School	1988 (2e)	Waterville
Représentants des parents			
Cumyn, Ann Rhodes	Présidente	1988 (2e)	Baie-d'Urfé
Locke, Allan	Spécialiste en promotion et vente, Northern Telecom Canada Limited	1988	Pointe-Claire
Pratt, Carolyn	Parent	1989	Saint-Lambert
Sorensen, Knute-B.	Parent	1987 (2e)	Pointe-Claire
Trigger, Barbara	Parent	1987	Montréal
Représentants des éducateurs			
De Silva, Danford E.	Directeur régional, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	1988	Dollard-des-Ormeaux
Dougherty, Delbert	Directeur général, Commission scolaire Laurentian	1987 (2e)	Lachute
MacWhirter, Anne	Enseignante, New-Carlisle High School	1989	Paspébiac
Murray, Bryden	Enseignant, John Rennie High School	1989	Pointe-Claire
Stutt, Howard A.	Professeur et chef du Département de psychologie éducative, Université McGill	1989	Beaconsfield
Visser, Aline Rahal	Enseignante, Andrew Stuart-Johnson Memorial High School	1988	Thetford-Mines
Membre d'office			
Schlutz, Ann	Sous-ministre associée pour la foi protestante		
Secrétaire			
Kuntz, Harry			

Commission de l'enseignement primaire

Le Conseil a reconduit pour un an, soit jusqu'au 31 août 1987, le mandat de madame Pierrette Godbout-Perreault, de Saint-Hyacinthe, à la présidence de cette commission*.

Le mandat de madame Rollande Cloutier, de Trois-Rivières, a été renouvelé jusqu'au 31 août 1989.

Madame Jan Édith Langelier a démissionné le 31 août 1987.

* La présidence est assumée par un membre du Conseil nommé par ses collègues à ce poste pour un mandat d'un an renouvelable.

Composition — Commission de l'enseignement primaire

Nom	Fonction	Mandat se terminant le 31 août	Lieu de résidence
Godbout-Perreault, Pierrette	Présidente*, Vice-présidente de la Confédération des organismes familiaux du Québec	1987	Saint-Hyacinthe
Bellemare, Marcel	Conseiller pédagogique, Commission scolaire des Draveurs	1988 (2e)	Buckingham
Chartrand, Lyse	Animatrice-recherchiste, Fédération des unions de famille	1987	Longueuil
Cloutier, Rollande	Enseignante, Commission scolaire de Trois-Rivières	1989 (2e)	Trois-Rivières
Cormier, Roger	Professeur, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	1987 (2e)	Sherbrooke
Folco, Anna-Maria	Conseillère pédagogique, Commission scolaire Jérôme-Le Royer	1987	Montréal
Gagnon, Jozette	Enseignante, École l'Envol, Commission scolaire Les Écores	1988	Montréal
Gobeil, Jean-Guy	Directeur, École secondaire Jean-de Brébeuf, Commission des écoles catholiques de Québec	1988 (2e)	Neufchatel
Guillemette, Roger	Directeur général, Commission scolaire La Vallière	1987	Saint-Félicien
Langelier, Jan Édith (a démissionné, 87-08-31)	Enseignante Greendale School, Lakeshore School Board	1988 (2e)	Notre-Dame-de-l'Île-Perrot
Leduc, Marc	Chargé de projet, Conseil scolaire de l'Île de Montréal	1987 (2e)	Saint-Bruno
Pallascio, Richard	Professeur, Département de mathématiques et d'informatique, Université du Québec à Montréal	1987	Saint-Bruno
Stafford, Douglas W.	Directeur adjoint, Outremont High School, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	1988 (2e)	Pointe-Claire
Coordonnatrice			
Vincent, Suzanne			

* La présidence est assumée par un membre du Conseil nommé par ses collègues à ce poste pour un mandat d'un an renouvelable.

Commission de l'enseignement secondaire

Le Conseil a reconduit pour un an, soit jusqu'au 31 août 1987, le mandat de madame Pierrette Girard-Frare, de Laval, à la présidence de cette commission.

Le mandat de deux membres a été renouvelé jusqu'au 31 août 1989. Il s'agit de:

— Monsieur Joseph Bouchard, de Rimouski;

— Monsieur Dominique Morrissette, de Québec.

Un nouveau membre a été nommé pour un mandat se terminant le 31 août 1989, soit:

— Monsieur Jacques Audy, de Sainte-Foy.

Le siège occupé par monsieur Jean-Vianney Jutras est devenu vacant le 25 février 1987, à la suite de son absence à quatre réunions consécutives de la Commission.

Composition—Commission de l'enseignement secondaire

Nom	Fonction	Mandat se terminant le 31 août	Lieu de résidence
Girard-Frare, Pierrette	Présidente, Orthopédagogue	1987	Laval
Audy, Jacques	Docteur en sciences de l'éducation	1989	Charlesbourg
Barkany, Hildburg	Professeure et coordonnatarice en insertion sociale et professionnelle des jeunes, Cégep de Saint-Jérôme	1987 (2e)	Saint-Jérôme
Bouchard, Joseph	Coordonnateur de la formation professionnelle, Commission scolaire La Neigette	1989 (2e)	Rimouski
Busque, Marcel	Enseignant, Polyvalente de Saint-Georges, Commission scolaire régionale de la Chaudière	1987 (2e)	Saint-Georges-Ouest
Charlebois, Gisèle	Enseignante, Polyvalente Mgr-Richard, Commission des écoles catholiques de Verdun	1987	Baie-d'Urfé
Dionne-Gagnon, Micheline	Enseignante, Polyvalente Jonquière, Commission scolaire régionale Lapointe	1988 (2e)	Shipshaw
Jutras, Jean-Vianney (mandat non complété, 87-02-25)	Directeur des Affaires sociales Ville de Montréal	1988 (2e)	Longueuil
Martini, Dominic	Directeur, Polyvalente Macdonald-Cartier, Commission scolaire régionale de Chambly	1987	Saint-Bruno
Mius d'Entremont, Marcel	Coordonnateur de l'enseignement général, Commission scolaire des Découvreurs	1987 (2e)	Sainte-Foy
Morrissette, Dominique	Professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières	1989 (2e)	Québec
Potvin, Lionel		1988	Sainte-Foy
Rail, Marie-Claude	Étudiante, Université Laval	1987 (2e)	Québec
Rotman, Frances	Principal, Dunrae Gardens School, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	1987	Montréal
Coordonnateur			
Bordage, Jacques			

Commission de l'enseignement supérieur

Monsieur Jacques Racine, de Québec, a été nommé président de cette commission pour un an, soit jusqu'au 31 août 1987.

Deux nouveaux membres ont été nommés pour un mandat se terminant le 31 août 1989. Il s'agit de:

— Monsieur Jacques Laliberté, de Montréal;
— Madame Maryse Lassonde, de Trois-Rivières.

Le siège occupé par monsieur Joseph Bourbeau est devenu vacant le 20 juillet 1987, à la suite de son absence à quatre réunions consécutives de la Commission.

Composition—Commission de l'enseignement supérieur

Nom	Fonction	Mandat se terminant le 31 août	Lieu de résidence
Racine, Jacques	Président, Doyen, Faculté de théologie, Université Laval	1987	Québec
Baudoux, Claudine	Professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi	1987 (2e)	Chicoutimi
Bourbeau, Joseph (mandat non complété, 87-07-20)	Ingénieur	1988	Brossard
Corriveau, Louise	Professeure, Département de sociologie et d'anthropologie, Cégep Édouard-Montpetit	1987	Montréal
Gbodossou, André	Directeur, Département des sciences appliquées et de la maîtrise en gestion de projets, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	1987	Rouyn
Henchey, Norman	Professeur, Faculté de l'éducation, Université McGill	1987 (2e)	Lachine
Laliberté, Jacques	Agent de recherche, Cégep de Bois-de-Boulogne	1989	Montréal
Lassonde, Maryse	Professeure, Groupe de recherche en neuropsychologie, Université du Québec à Trois-Rivières	1989	Trois-Rivières
Lavery, Robert E. (a démissionné, 87-05-19)	Directeur général, Cégep Dawson	1988	Lachine
Morency, Julie	Étudiante, Université Laval	1987	Sainte-Foy
Ouellet, Hector	Directeur, Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval	1988 (2e)	Sainte-Foy
Parenteau, Roland	Professeur, École nationale d'administration publique	1987 (2e)	Montréal
Solange, Jean-Claude	Directeur des services pédagogiques, Cégep de Baie-Comeau	1988	Baie-Comeau
Vobecky, Jitka	Directrice, Centre de recherche en nutrition humaine, Université de Sherbrooke	1987 (2e)	Sherbrooke
Coordonnatrice			
Aubin, Monique L.			

Commission de l'éducation des adultes

Le Conseil a reconduit pour un an, soit jusqu'au 31 août 1987, le mandat de madame Christiane Bérubé, de Rimouski, à la présidence de cette commission.

Le mandat de deux membres a été renouvelé jusqu'au 31 août 1989. Il s'agit de:

— Madame Michelle Houle-Ouellet, de Saint-Jérôme;

— Monsieur Fernand Palin, de Jonquière.

Deux nouveaux membres ont été nommés pour un mandat se terminant le 31 août 1989 Il s'agit de:

— Madame Louise Chené, de Québec, qui a démissionné le 19 mars 1987, par suite de sa nomination comme membre du Conseil;

— Monsieur Claude Tremblay, de Jonquière.

Trois nouveaux membres ont été nommés pour un mandat se terminant le 31 août 1988. Il s'agit de:

— Monsieur Louis Fahndrich, de Montréal;

— Madame Hélène Lafleur, de Québec, qui a démissionné le 1er juin 1987;

— Madame Jeanne Maheux, de Québec.

Composition—Commission de l'éducation des adultes

Nom	Fonction	Mandat se terminant le 31 août	Lieu de résidence
Bérubé, Christiane	Présidente Directrice générale, Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)	1987	Rimouski
Canac-Marquis, Jean	Directeur, Service de l'éducation des adultes, Commission scolaire de Saint-Jérôme	1987	Saint-Jérôme
Chené, Louise (a démissionné, 87-03-19)	Directrice des services pédagogiques, Cégep de Sainte-Foy	1989	Québec
Fahndrich, Louis	Directeur, Association du camionnage du Québec Inc.	1988	Montréal
Galley, Peter	Directeur, Services de l'éducation des adultes pour les anglophones, Commission des écoles catholiques de Montréal	1987	Laval
Houle-Ouellet, Michelle	Coordonnatrice des programmes de formation d'animatrices, Association féminine d'éducation et d'action sociale	1989 (2e)	Saint-Jérôme
Lafleur, Hélène (a démissionné, 87-06-01)	Coordonnatrice, Direction du développement des ressources humaines Confédération des caisses populaires et d'économie Desjardins	1988	Québec
Maheux, Jeanne	Directrice des études de 1er cycle, Télé-université	1988	Québec
Palin, Fernand	Directeur, Service de l'éducation des adultes, Commission scolaire de Chicoutimi	1989 (2e)	Jonquière
Séguin, Lorraine	Conseillère d'orientation, Commission de formation professionnelle de Québec	1987	Lévis
Shohet, Linda	Coordonnatrice du programme *Literacy Across the Curriculum*, Cégep Dawson	1987	Montréal
Tremblay, Claude	Conseiller principal en développement de main-d'oeuvre et formation, Alcan ltée	1989	Jonquière
Vaillancourt, Marie-Paule D.	Formatrice d'adultes, Centre Katimavik, Commission scolaire Sainte-Croix	1987 (2e)	Outremont
Coordonnateur			
Lamontagne, Paul-Henri			

Le secrétariat

Direction

— Monsieur Pierre Lucier, président du Conseil

— Monsieur Lucien Rossaert, vice-président du Conseil

Secrétariat du Conseil et des comités confessionnels

— Monsieur Alain Durand, secrétaire conjoint du Conseil

— Monsieur Jean Proulx*, secrétaire conjoint du Conseil

— Monsieur Guy Mallette, secrétaire du Comité catholique

— Monsieur Harry Kuntz, secrétaire du Comité protestant

Direction des études et des recherches

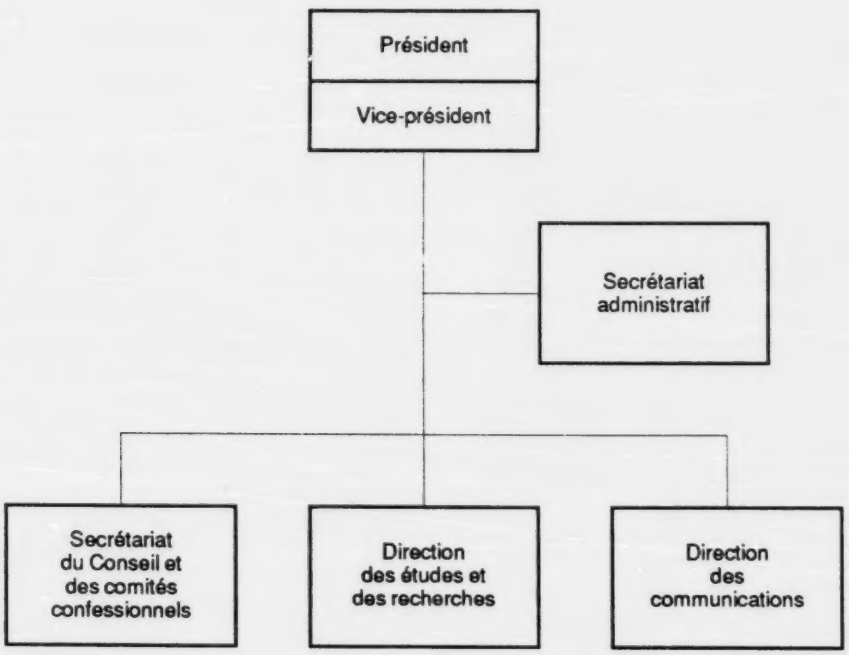
— Monsieur Arthur Marsolais, directeur

Direction des communications

— Monsieur Jean-R. Deronzier, directeur

* M. Proulx a remplacé, à compter du 23 avril 1987, M. Raymond Paré qui a pris sa retraite.

Organigramme du Secrétariat du Conseil supérieur de l'éducation



Effectif autorisé au 1er avril 1987

	Personnel d'encadrement	Agents de maîtrise	Professionnels	Techniciens	Employés de bureau	Total
Présidence et vice-présidence	2	—	—	—	1	3
Secrétariat des instances du Conseil	3	—	7	—	5	15
Études et recherches	1	—	3	—	1	5
Communications et documentation	1	—	2	1	2	6
Secrétariat administratif et accueil	—	1	—	—	2	3
Total	**7**	**1**	**12**	**1**	**11**	**32**

Ressources financières

Budget et dépenses ('000 $)
Année financière se terminant le 31 mars 1987
Programme: 02 — Consultation
Élément: 01 — Conseil supérieur de l'éducation

Supercatégories Catégories	Crédits votés	Budget modifié	Dépenses
31 — Fonctionnement — personnel			
01 — Traitements	1 131,7	1 197,9	1 114,1
02 — Autres rémunérations	12,4	12,4	11,7
Sous-total	**1 144,1**	**1 210,3**	**1 125,8**
91 — Fonctionnement — autres dépenses			
03 — Communications	157,6	167,6	139,0
04 — Services professionnels	497,7	567,7	504,5
05 — Entretien et réparations	6,5	6,5	14,2
06 — Loyer	211,3	211,3	210,2
07 — Fournitures	28,8	38,8	45,6
08 — Équipement (moins de 1,0)	2,0	12,0	54,4
11 — Autres dépenses	15,6	15,6	1,9
Sous-total	**919,5**	**1 019,5**	**969,8**
92 Capital			
08 — Équipement	35,7	35,7	33,8
Sous-total	**35,7**	**35,7**	**33,8**
Total	**2 099,3**	**2 265,5**	**2 129,4**

Annexe

—Résumé des avis du Conseil

L'avenir de la formation professionnelle au secondaire (25 septembre 1986)

Dans cette intervention, le Conseil fait connaître au ministre de l'Éducation son avis sur les amendements que ce dernier souhaitait apporter au régime pédagogique du secondaire relativement au contenu et à l'organisation de la formation professionnelle. Le Conseil y traite des avantages que l'on peut escompter de la nouvelle réglementation, des précisions ainsi que des améliorations qu'il conviendrait de lui apporter et, enfin, de ses effets possibles sur l'ensemble du système d'éducation.

• ***Aller de l'avant dans une réforme bien amorcée***

Le Conseil souligne d'abord l'espoir que suscite, après des années de tâtonnements, le fait que l'on soit enfin parvenu à proposer des dispositions réglementaires généralement bien accueillies. Il les trouve, quant à lui, judicieuses, particulièrement en ce qui a trait à l'accessibilité généralisée au diplôme d'études secondaires (D.E.S.) qu'il préconisait dans un précédent avis et qu'il considère comme un élément fondamental du projet ministériel. Aussi demande-t-il au ministre de faire connaître les moyens qu'il entend prendre pour inciter les élèves à obtenir un D.E.S., en particulier pour encourager les candidats au diplôme d'études professionnelles (D.E.P.) à obtenir d'abord un D.E.S.

Le Conseil se dit également d'accord avec les dispositions en vertu desquelles aucun diplôme de niveau secondaire ne pourra désormais être obtenu en moins de cinq années d'études. Quant aux modifications qui favorisent une plus grande diversification des choix offerts aux élèves du second cycle, elles concordent tout à fait avec les vues du Conseil exposées récemment. En outre, les nouvelles exigences d'admissibilité à la formation professionnelle, parce que plus élevées, constituent une façon d'enrichir la formation de base préalable, tout en valorisant le secteur professionnel qui cessera d'être considéré comme le déversoir des élèves en difficulté d'apprentissage. Le report du moment où l'élève doit choisir son orientation professionnelle répond aussi à un voeu du Conseil émis il y a peu de temps et permet d'éviter les décisions prématurées. Ce dernier trouve encore excellent que le projet ministériel confère une spécificité plus nette à la formation professionnelle qui serait sanctionnée par un certificat et un diplôme particuliers. De plus, les dispositions réglementaires envisagées ouvrent la porte à des modalités propres d'organisation et, par là, à des initiatives pédagogiques renouvelées, tout comme à un enseignement professionnel plus concentré et intensif, ainsi que le souhaitait déjà le Conseil. Enfin, le projet ministériel jette les bases réglementaires d'un nécessaire ménage dans les programmes et permet d'envisager une meilleure harmonisation de la formation professionnelle des jeunes avec celle des adultes, qui bénéficieront ainsi d'un accès plus direct aux services et aux dispositifs de formation professionnelle de l'école secondaire.

En souhaitant que le ministre tiendra compte de ses commentaires et de ses suggestions, le Conseil l'invite donc à réaliser son projet.

• ***Un projet susceptible d'amélioration***

Sans atténuer son adhésion à la réforme ministérielle dont il juge l'application opportune et urgente, le Conseil désire toutefois faire part au ministre de certains éléments à préciser et à améliorer.

D'abord, le Conseil considère que le libellé relatif à la durée de la filière conduisant au D.E.P. devrait être clarifié. Il comprend mal que semble réduite à 900 heures (soit une année) la durée de la nouvelle formation professionnelle enrichie et polyvalente, alors que les études de l'actuel « professionnel long » exigent 1 200 heures. La perspective d'un complément de formation de 450 heures sanctionné par un brevet de spécialisation professionnelle ne le rassure guère, car il craint que ce dernier ne contribue à dévaloriser le D.E.P.

En outre, puisque l'on reconnaît unanimement la qualité de la formation de base comme objectif de formation, le Conseil recommande que le projet de réforme tienne compte de la réussite dans les matières générales pour délivrer le C.E.P. Pour l'obtention du D.E.P., il demande au ministre de reconsidérer l'exclusion systématique de ce critère de réussite, particulièrement en langue maternelle et en langue seconde de cinquième année.

Par ailleurs, le Conseil souhaite que le projet de réforme soit plus explicite en ce qui a trait aux « passerelles » permettant d'aller d'une filière de

formation professionnelle à celle du D.E.S. et du C.E.P. au D.E.P.

Le Conseil préconise de nouveau que la troisième année du secondaire soit incluse dans le premier cycle, consacrant ainsi le caractère commun et obligatoire des trois premières années du secondaire comme préalable à toute diversification de cheminement.

Enfin, parmi les éléments non réglementaires — contenus dans le Plan d'action — de la réforme envisagée , deux dossiers suscitent des commentaires de la part du Conseil. Il y a d'abord celui des ressources humaines, auquel il faudra accorder une attention particulière. Car les enseignants du secteur professionnel seront touchés par la mise sur pied de nouvelles filières: la réforme occasionnera des surplus temporaires de personnel et exigera du perfectionnement ainsi que du recyclage. Et l'autre « dossier chaud » risque d'être celui de la répartition géographique des programmes et des équipements.

• ***Une réforme à suivre de près***

Le Conseil se montre particulièrement préoccupé par les effets que la réforme de la formation professionnelle pourra produire sur l'ensemble du système d'éducation. Il tient donc à signaler au ministre quelques dossiers majeurs qui devront faire l'objet d'une vigilance critique, dans l'avenir, pour corriger d'éventuelles erreurs de trajectoire ou, s'il y a lieu, pour renforcer ou accélérer certains mouvements.

Une des conséquences les plus difficiles à prévoir et sur lesquelles on a le moins de prise, c'est le choix que feront les élèves parmi les filières de formation professionnelle. Il est certain que, en modifiant les règles d'admission et, dans le cas du D.E.P., en favorisant l'obtention préalable du D.E.S., on changera la composition des populations scolaires. Mais, les hypothèses les plus contradictoires étant avancées quant au comportement futur de ces dernières, le Conseil en conclut à l'impérieuse nécessité de suivre attentivement la situation, afin que soit fermement maintenu le cap sur les objectifs de la réforme.

En matière de comportement des populations scolaires, on doit aussi s'interroger sur les répercussions qu'aura l'exigence touchant l'âge minimal d'admissibilité à la préparation du C.E.P. (16 ans) et du D.E.P. (17 ans). Le Conseil juge excellente cette disposition qui vise à prévenir les orientations professionnelles trop hâtives ainsi qu'à inciter tous les élèves à obtenir d'abord un D.E.S. Toutefois, les effets de l'application de cette mesure sont difficiles à prévoir. Ceux qui émettent des réserves à son sujet craignent qu'elle ne consacre le retard scolaire comme caractéristique des candidats au C.E.P. et à l'un des profils d'accès au D.E.P. Ils redoutent également qu'elle ne favorise le décrochage des élèves contraints d'attendre sur le seuil. Mais, comme personne ne peut prétendre posséder de certitudes absolues dans le domaine, le Conseil juge que l'importance de l'objectif poursuivi l'emporte sur les inconvénients possibles et que le règlement montre suffisamment de souplesse pour qu'il vaille la peine d'être mis à l'épreuve, quitte à en surveiller de près les résultats.

Par ailleurs, si les avantages de la nouvelle politique de formation professionnelle sont indéniables aux yeux du Conseil, la réforme ne saurait cependant résoudre tous les problèmes de l'école secondaire, lequels sont largement d'ordre pédagogique. En effet, l'école secondaire poursuit le difficile objectif de rendre des matières de formation de base accessibles au plus grand nombre. Aussi le Conseil réaffirme-t-il la nécessité, sur laquelle il s'est longuement expliqué dans un avis récent, de diversifier les possibilités de formation générale solide au deuxième cycle du secondaire. Et il est d'avis que les véritables voies de solution aux difficultés d'apprentissage et à l'abandon scolaire sont, en grande partie, du côté de la formation générale. Voilà pourquoi les cours de formation générale à caractère technique et, en particulier, les programmes d'éducation technologique sont considérés comme très importants pour favoriser une formation fondamentale qui soit vraiment d'aujourd'hui. Ils pourraient bien faire partie des champs d'action à promouvoir pour assurer les meilleures retombées possibles du projet ministériel. Pareillement, il se peut que ce dernier doive compter sur des dispositifs efficaces relatifs aux « cheminements particuliers de formation ». En effet, dans la mesure où l'on ne veut plus considérer la formation professionnelle comme une solution aux difficultés et aux retards d'apprentissage, on doit s'engager à prévoir d'autres façons de remédier à ces problèmes toujours réels. L'application de la réforme de l'enseignement professionnel pourrait bien y trouver un de ses plus précieux atouts. Il y aurait donc urgence à préciser les modalités d'une mise en place des cheminements particuliers qui leur permette d'être autre chose que de nouvelles voies de garage.

Le règlement sur les études collégiales stipulant que, pour être admis au collège, un élève doit être titulaire d'un D.E.S., le Plan d'action minitériel de juin 1986 appelle la mise en place de passerelles permettant d'accéder au collège avec un D.E.P. Le Conseil estime donc que l'on devra, à brève échéance, préciser leur contenu, leurs modes d'organisation ainsi que leurs conditions d'accès, car les

perspectives générales de l'éducation permanente et la nécessité de faciliter la continuité des cheminements de formation l'exigent instamment.

Enfin, le Conseil attire l'attention sur l'effet d'attraction que le collégial pourrait finir par exercer sur les programmes professionnels du secondaire et qui serait de nature à conduire à une intégration progressive de ces derniers dans les collèges, selon la tendance nord-américaine.

Le Conseil conclut que, dans la mesure où l'on assurera les conditions favorables dont on a fait état dans la présente analyse et dans de nombreux mémoires remis au ministre, le projet ministériel d'amendement du régime pédagogique du secondaire devrait améliorer la situation de l'enseignement professionnel et favoriser une meilleure réponse aux besoins des élèves comme à ceux du monde du travail. ***Le Conseil recommande donc au ministre:***

1. d'aller de l'avant dans l'adoption et dans la mise en oeuvre du projet et l'invite à agir résolument dans ce dossier qui ne saurait souffrir d'autres retards;
2. de préciser les moyens envisagés pour inciter le plus grand nombre possible d'élèves à obtenir le diplôme d'études secondaires (D.E.S.);
3. de renoncer à instituer dès maintenant le brevet de spécialisation professionnelle (B.S.P.) et de s'employer plutôt à accréditer la pleine valeur des D.E.P., quitte à décerner, au besoin, des attestations de spécialisation;
4. d'inclure dans les règles d'attribution du C.E.P. la réussite des cours de formation générale de quatrième année obligatoirement suivis par les élèves;
5. de réexaminer sa position quant à l'exclusion systématique de toute réussite en formation générale comme exigence d'obtention du D.E.P., en particulier en ce qui a trait à la langue maternelle et à la langue seconde de cinquième année;
6. de modifier l'article 24 du régime pédagogique pour situer le début du deuxième cycle en quatrième année du secondaire plutôt qu'en troisième;
7. de préciser et de faire connaître le contenu des passerelles prévues entre le D.E.P. et le D.E.S., entre le C.E.P. et le D.E.P., et entre le D.E.P. et l'entrée au collège;
8. de préciser sans tarder un plan de perfectionnement, de recyclage ou d'affectation à l'intention du personnel enseignant que l'application du règlement mettra en disponibilité ou engagera dans des défis pédagogiques nouveaux;
9. de poursuivre la diversification et le renouvellement pédagogique du deuxième cycle du secondaire général, considérant l'une et l'autre comme intimement liés au présent projet, en particulier en ce qui a trait à l'éducation technologique et aux cheminements particuliers de formation;
10. de suivre de près les comportements et les cheminements scolaires des populations d'élèves à travers les nouvelles filières de formation professionnelle, de même que les effets à long terme du projet sur l'ensemble du système, en particulier sur l'avenir de l'enseignement collégial.

Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire et au régime pédagogique du secondaire (22 et 24 octobre 1986)

Dans deux avis demandés par le ministre de l'Éducation, le Conseil a présenté ses positions sur les amendements que le ministre proposait d'apporter au Règlement sur le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire et au Règlement sur le régime pédagogique du secondaire.

Parmi les modifications envisagées par le ministre, celles concernant l'enseignement de l'anglais au primaire et celles concernant l'enseignement des sciences, les programmes de formation personnelle et sociale et les programmes d'éducation au choix de carrière, au secondaire, ont plus particulièrement retenu l'attention du public.

Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire

• *La consignation des résultats scolaires (article 24)*

L'amendement proposé par le ministre sur ce sujet vise essentiellement à établir la concordance entre le régime pédagogique en ce qui a trait à la conservation et au respect du caractère confidentiel des résultats scolaires et la loi sur les archives pour l'obligation qu'elle fait aux organismes publics de soumettre à l'approbation du ministre des Affaires culturelles un calendrier de conservation des documents, dont les dossiers scolaires des élèves.

Reconnaissant que l'amendement dissipe une ambiguïté relevée par la Commission d'accès à l'information sur le caractère confidentiel des renseignements personnels, le Conseil demande au mi-

nistre de s'assurer que les délais de conservation pour les résultats scolaires soient assez longs pour satisfaire aux besoins des usagers et que la confidentialité de ces documents soit protégée tant et aussi longtemps que la commission scolaire les détient, quelle que soit la nature des supports sur lesquels elle conserve ces informations.

Le Conseil est donc d'avis que:

a) l'amendement projeté établit la concordance entre le régime pédagogique et la Loi sur les archives;

b) le ministre de l'Éducation devrait s'assurer que, dans les calendriers de conservation soumis par les commissions scolaires au ministre des Affaires culturelles, soient fixés des délais de conservation assez longs pour satisfaire aux besoins éventuels des usagers;

c) l'amendement projeté dissipe l'ambiguïté relevée par la Commission d'accès à l'information concernant la limite temporelle que le libellé actuel de l'article 24 semble déterminer pour la confidentialité des renseignements personnels;

d) il serait utile de s'assurer que, conformément à l'article 53 de la Loi sur l'accès à l'information, la confidentialité des résultats scolaires soit efficacement protégée tant et aussi longtemps que la commission scolaire les détient, quelle que soit la nature des supports sur lesquels elle les conserve.

• L'admission et l'inscription (article 38)

L'amendement envisagé quant à l'admission et à l'inscription dirait clairement que l'enfant doit être admis au primaire à l'âge de six ans. Cette précision établirait nettement l'existence d'un droit de l'enfant que l'on peut considérer comme un corrélat normal de l'obligation qui lui est faite de fréquenter l'école.

L'application de cette mesure, excellente pour la majorité des élèves dans le sens qu'elle assure une meilleure protection de l'enfant, nécessite d'après le Conseil une vigilance sur deux aspects. Tout d'abord, dans le cas des enfants qui ne seraient pas tout à fait prêts, il convient de rappeler que les commissions scolaires ont la responsabilité de définir le service éducatif qui, au primaire, leur conviendrait le mieux. Dans des cas plus complexes, la nouvelle modalité d'inscription obligera à recourir à la dérogation de l'article 49, c'est-à-dire à requérir l'autorisation du ministre pour maintenir, par exemple, au préscolaire un enfant de 6 ans dont le développement l'exigerait. Le Conseil saisit l'occasion pour souligner que l'article 49 pourrait tout autant permettre l'entrée au primaire des enfants prêts avant l'âge prescrit.

Le Conseil est donc d'avis que l'amendement projeté:

a) apporte des clarifications qui permettront une meilleure reconnaissance d'un droit des enfants et des parents, qu'on peut considérer comme un corrélat de l'obligation de la fréquentation scolaire;

b) laisse intacte et même rappelle la responsabilité des commissions scolaires de définir le service éducatif qui, au primaire, conviendrait le mieux à l'état de préparation de certains enfants;

c) obligera, dans certains cas où une telle solution apparaîtra comme la meilleure, à recourir à la clause de dérogation de l'article 49, un processus plus long, mais plus transparent;

d) fournit l'occasion de souligner la nécessité d'une application de l'article 49 qui tienne aussi compte des enfants prêts à entrer au primaire avant l'âge prescrit.

• La durée du primaire (article 40)

L'article 40 qui régit la durée du primaire stipule, d'une part, que l'élève peut « exceptionnellement » être admis une seconde fois dans une classe régulière s'il n'a pas réussi son année et, d'autre part, que l'élève qui a achevé les programmes d'études du primaire en 5 ans peut « exceptionnellement » passer au secondaire. En 1985-1986, au delà de 17 % des élèves entrant au secondaire, soit 15 000 environ, avaient une année de retard; celles et ceux qui avaient réussi en cinq ans représentaient environ 3 %.

Fait à signaler, ce n'est pas au terme d'un cheminement continu à travers les objectifs des programmes que ces élèves-là passent au secondaire après cinq ans, mais, d'une manière générale, c'est qu'on leur aura fait « sauter » une année au début du primaire parce qu'ils ou elles manifestaient une avance notable. Le ministre propose d'enlever le mot « exceptionnellement » dans l'article 40.

Pour le Conseil, l'amendement projeté supprimerait les connotations d'« anomalie » attachées au fait de compléter le primaire en cinq ou sept ans et réaffirmerait la responsabilité des commissions scolaires et des enseignantes et enseignants en matière d'évaluation des apprentissages.

Sur le plan pédagogique, cet amendement va inciter les intervenants à adopter des pratiques et des cheminements qui, conformes à l'esprit des

nouveaux programmes, permettraient aux élèves concernés de progresser à leur rythme autrement qu'en « redoublant » ou en « sautant » une année d'études.

Le Conseil est donc d'avis que l'amendement projeté :

a) supprime les connotations d'« anomalie » attachées au fait de compléter le primaire en cinq ou sept ans ;

b) réaffirme la responsabilité des commissions scolaires et des intervenants de première ligne en matière d'évaluation des apprentissages ;

c) appelle l'émergence de pratiques et de cheminements qui, dans l'esprit des nouveaux programmes, permettraient aux élèves concernés de progresser à leur rythme autrement qu'en « redoublant » ou en « sautant » une année d'études.

• Le temps prescrit (article 41)

Cet article du régime pédagogique fixe la semaine régulière pour l'élève à 23,5 heures réparties sur cinq journées complètes. L'amendement projeté vise à faire de ces 23,5 heures une moyenne pour l'ensemble du primaire, le premier cycle pouvant comporter entre 22 et 23,5 heures et le second cycle, entre 23,5 et 25 heures. L'intention poursuivie par le ministre est de « faciliter l'enseignement de la langue seconde, de l'éducation physique ou de l'art ».

Pour le Conseil, cet amendement est bienvenu puisqu'il introduit d'intéressants éléments de souplesse dans l'organisation scolaire. Cependant, puisqu'il ne prévoit pas des ajustements à la hausse du temps prescrit qui permettraient de mieux assurer le temps nécessaire à l'enseignement et dégageraient une marge de manoeuvre utilisable en fonction des besoins des élèves, ses effets concrets risquent d'être très limités. Le Conseil rappelle que les contraintes d'organisation du transport en dehors des zones urbaines limitent considérablement les variations du temps prescrit entre les élèves des divers cycles ou des diverses années. Le Conseil évoque aussi les contraintes inhérentes à l'obligation que fait l'article 39 de constituer le calendrier de l'élève « à raison de 5 jours complets par semaine ». En conséquence, il suggère au ministre un assouplissement correspondant des prescriptions de l'article 39 pour la répartition du temps, afin de mieux favoriser la souplesse recherchée.

Le Conseil est donc d'avis que l'amendement projeté :

a) introduit d'intéressants éléments de souplesse dans l'organisation scolaire ;

b) aura vraisemblablement des effets concrets limités, notamment en raison des contraintes d'organisation du transport et des prescriptions du régime pédagogique relatives à la grille-matières ;

c) devrait être appuyé par un assouplissement correspondant des prescriptions de l'article 39 relatives à l'obligation de répartir le temps hebdomadaire prescrit sur cinq journées complètes.

• Les activités manuelles (article 43)

L'amendement projeté aurait pour effet de supprimer le cours obligatoire « d'activités manuelles » du 2e cycle du primaire, établissant dorénavant qu'« un cours d'activités manuelles peut être offert comme cours à option au deuxième cycle du primaire ». L'impact le plus immédiat de cette mesure sera de dégager une demi-heure par semaine de marge de manoeuvre supplémentaire, ce qui permettra aux commissions scolaires de tenir compte davantage des besoins particuliers des élèves.

Pour le Conseil, cette proposition d'amendement, qui contribue positivement à contrer la compartimentation des enseignements, n'est pas sans soulever d'autres problèmes plus pédagogiques et culturels que simplement organisationnels. C'est pourquoi le Conseil rappelle que l'inscription des activités manuelles dans la grille des matières traduisait une intention positive à plusieurs égards.

Tout d'abord cela signifiait concrètement que le développement intégral et la diversité des styles d'apprentissage des élèves sont des impératifs de l'école primaire. D'autre part, le développement d'un programme d'activités manuelles constituait une contribution intéressante pour intégrer à la culture scolaire la dimension culturelle de la technique qui prend de plus en plus de place et façonne l'environnement quotidien des individus.

C'est pourquoi, plutôt que d'en faire un cours à option, le Conseil préconise pour les activités manuelles une approche et une prescription similaires à celles qui régissent le programme de formation personnelle et sociale : le programme d'activités manuelles devrait être conçu comme un répertoire d'objectifs et d'activités intégrables à l'ensemble des autres matières, bien plus que comme un programme d'enseignement spécifique.

Le Conseil est donc d'avis que:

a) l'amendement projeté contribue positivement à contrer la compartimentation des enseignements;

b) l'intégration de la dimension technique de la culture et la prise en compte de la diversité des styles d'apprentissage des élèves demeurent des impératifs pour l'école primaire;

c) plutôt que d'en faire un cours à option, les « activités manuelles » seraient mieux servies par une approche et une prescription similaires à celles qui régissent le programme de formation personnelle et sociale;

d) le programme d'activités manuelles devrait être conçu comme un répertoire d'objectifs et d'activités intégrables à l'ensemble des autres matières, bien plus que comme un programme d'enseignement spécifique.

• L'enseignement de l'anglais langue seconde (article 46)

L'article 46 du régime pédagogique stipule que « l'enseignement de l'anglais, langue seconde, commence au 2e cycle du primaire, sauf pour les projets d'innovation pédagogique autorisés par le ministre ». Le nouvel article énoncerait: « L'enseignement de l'anglais, langue seconde, peut être dispensé au premier cycle du primaire avec l'autorisation du ministre. »

Il ne devrait donc plus s'agir de projets d'innovation pédagogique, mais de projets d'enseignement proprement dit. Selon la position du ministre, il serait dorénavant possible de faire débuter l'apprentissage de l'anglais au premier cycle, voire en première année, mais l'on n'y serait pas tenu. Il faudrait même obtenir une autorisation du ministre pour le faire. En outre, l'analyse du Conseil amène à constater que l'obligation d'enseigner l'anglais commencerait désormais en 4e année, plutôt qu'à partir de l'une ou l'autre des trois années du second cycle comme auparavant. Le Conseil constate enfin que, si le projet d'amendement favorise davantage un apprentissage plus précoce de l'anglais, il ne met pas fin pour autant aux possibilités de contestation engendrées par la différence existant entre le régime pédagogique des écoles francophones et celui des établissements anglophones qui rend l'enseignement du français, langue seconde, obligatoire dès le premier cycle du primaire.

• Une question controversée

Le Conseil rappelle certains éléments du dossier complexe de l'enseignement de l'anglais au primaire, dont il faut tenir compte dans la prise de décision en cette matière. Il souligne d'abord la volonté ferme et évidente de la population que soit assuré aux enfants un enseignement efficace de la langue seconde. Il constate, en outre, les difficultés d'application du régime pédagogique de 1981 inhérentes à l'imprécision du concept de « projet d'innovation pédagogique ». Il fait aussi état des divergences d'opinion sur l'opportunité d'exposer tôt les enfants au contact d'une autre langue que la langue maternelle ainsi que sur l'efficacité relative des différentes méthodes pédagogiques: apprentissage continu, intensif ou par immersion. Enfin, le Conseil signale les facteurs d'ordre socioculturel dont il faut aussi tenir compte et qui viennent compliquer le débat. En effet, il ne faut pas oublier que l'anglais est une langue minoritaire au Québec, mais largement majoritaire dans le contexte plus vaste des communications et de la circulation continentales, voire mondiales. Toutefois, ajoute-t-il, d'aucuns pensent, chez nous, qu'une ouverture inconsidérée à l'apprentissage de l'anglais peut constituer un réel danger d'assimilation, et qu'un certain protectionnisme est nécessaire pour maintenir une langue et une culture dont la survie en Amérique du Nord défie les probabilités comme les lois de la démographie, de la sociologie et même de l'économie. Aussi le Conseil admet-il qu'il est difficile de trancher avec une absolue certitude une question aussi délicate.

• La position du Conseil

Étant invité à se prononcer sur l'opportunité d'offrir aux enfants francophones l'enseignement de la langue seconde dès le premier cycle du primaire, le Conseil le fait dans le prolongement de son avis de 1984 sur « L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires au Québec ». Tenant compte du statut de langue nationale que possède le français au Québec, comme de son caractère minoritaire en Amérique du Nord, le Conseil insistait alors sur l'importance pour les Québécois francophones de maîtriser suffisamment l'anglais. Il faisait appel à la détermination des familles et des communautés pour qu'elles développent une attitude positive à l'égard de l'apprentissage de l'anglais, ayant constaté que bien des problèmes et des lacunes observés dans le domaine trouvaient leur origine dans une volonté insuffisante du milieu. Si le Conseil avait omis de recommander des changements aux pratiques prévalant au premier cycle, il l'avait fait sciemment, car il lui paraissait raisonnable que, pour commencer par le commencement, l'on appliquât d'abord efficacement ce qui était déjà prescrit. Par contre, il avait fortement recommandé que soient encouragées diverses formules d'expérimentation en enseignement de l'anglais, langue seconde, en particulier en enseignement intensif.

Dans la perspective de l'adoption de l'amendement projeté, le Conseil croit que l'on pourrait assister à la montée d'une demande générale qui, à plus ou moins brève échéance, aboutirait à une modification permanente du régime pédagogique. C'est pourquoi il faut apprécier la signification de l'amendement envisagé, de même que son potentiel didactique et pédagogique, comme s'il s'agissait d'un changement apporté au « curriculum » des écoles québécoises de langue française. Et c'est comme un élément d'une stratégie plus globale que le Conseil s'est employé à considérer la possibilité offerte d'enseigner l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire. Aussi s'est-il posé une question préalable: voulons-nous, oui ou non, que nos enfants sortent du secondaire en ayant acquis la capacité de communiquer efficacement en anglais? Devant les appréhensions et les hésitations de certains, souvent bilingues par ailleurs, on peut effectivement se le demander. Pour sa part, le Conseil est toujours d'avis que l'objectif est pleinement valable et qu'il constitue une voie de promotion des Québécois francophones, un instrument d'égalisation des chances. C'est un objectif qui est également de nature à favoriser davantage la pleine adhésion des immigrants allophones à l'école de langue française, légitimement soucieux qu'ils sont de pouvoir aussi y apprendre l'anglais. Certes, stimuler efficacement l'apprentissage de l'anglais oblige décemment à donner au progrès du français les coups de barre qui s'imposent. Y trouver prétexte à tergiverser sur l'opportunité des buts poursuivis en anglais, langue seconde, constitue une dérive dans laquelle le Conseil n'entend pas donner.

Et comme la vigueur d'une volonté s'exprime concrètement dans les moyens adoptés pour atteindre les objectifs poursuivis, le Conseil tient à attirer l'attention du ministre sur la nécessité d'assurer, en priorité, au premier cycle du primaire comme dans l'ensemble du primaire et du secondaire, la qualité et l'efficacité des dispositifs d'enseignement de l'anglais, langue seconde, qui sont plus déterminantes que le moment où l'apprentissage peut débuter. Le Conseil est même d'avis que, si le français est bien protégé par ailleurs au Québec, et à condition de ne pas tomber dans la témérité, on n'a pas raison d'être craintif quant à l'efficacité des moyens didactiques que l'école doit prendre. Il préconise, entre autres mesures, d'assurer un temps suffisant d'exposition à l'anglais, de recourir à des enseignants compétents ainsi qu'à un bon matériel didactique et, surtout, d'adopter des modes plus concentrés et intensifs d'enseignement à un moment ou l'autre du « curriculum », sans que soit dénoncée comme immersion illégale toute forme d'enseignement qui montrerait que la langue anglaise ne sert pas au seul cours d'anglais. Voilà pourquoi le Conseil recommande au ministre d'inscrire à l'article 46 l'autorisation de répartir autrement, par exemple en en concentrant une partie, l'ensemble du temps prescrit pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

Quant au projet d'introduire dans le régime pédagogique du primaire la possibilité d'un apprentissage plus précoce de l'anglais, le Conseil y voit, en dépit des nuances et des réserves de certains experts, un moyen éprouvé de maîtriser une langue seconde. À son avis, l'amendement de l'article 46 constitue une ouverture pédagogique intéressante qui concorde avec la pédagogie imposée aux enfants anglophones et allophones, à condition que l'on prenne les mesures pour garantir un enseignement de qualité.

Ce même article, par ailleurs, ne devrait pas prévoir pour le ministre de pouvoir discrétionnaire ou, tout au moins, devrait en limiter l'exercice dans le temps. De toute façon, les conditions auxquelles il faudrait satisfaire pour avoir le droit d'enseigner l'anglais, langue seconde, au 1er cycle du primaire devraient être précisées le plus tôt possible.

Le Conseil comprend que c'est par prudence que le ministre s'est réservé un pouvoir discrétionnaire. Mais il estime que l'existence même d'un régime pédagogique a pour but de favoriser le respect d'un certain nombre de garanties pour tous et de contrer les arbitraires dont les élèves ou groupes d'élèves pourraient être victimes. À tout le moins, le Conseil invite-t-il le ministre à limiter la durée de l'exercice d'un pouvoir d'autorisation difficile à justifier pleinement et qui risque d'être difficile à gérer.

Le Conseil est donc d'avis que:

a) une maîtrise suffisante de l'anglais, langue seconde, comme outil de communication efficace est un objectif pédagogique que doit poursuivre l'école primaire et secondaire, objectif dont il est opportun de réaffirmer la pertinence et l'importance;

b) il s'impose en priorité, pour l'ensemble de l'école primaire et secondaire, d'assurer la qualité et l'efficacité des dispositifs actuels d'enseignement de l'anglais, langue seconde, en particulier en ce qui a trait à la compétence des enseignants qui y sont affectés;

c) parmi les améliorations souhaitables des dispositifs actuels de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, l'organisation d'enseignements plus concentrés et plus intensifs à un moment ou l'autre du curriculum constitue une des voies les plus prometteuses et justifierait qu'on inclue

dans l'article 46 une autorisation accordée aux commissions scolaires de procéder en ce sens;

d) l'introduction de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire constitue aussi une ouverture pédagogique intéressante, à condition qu'on s'assure de la qualité des enseignements offerts;

e) le ministre devrait renoncer au pouvoir discrétionnaire d'autorisation qu'il entend se réserver — à tout le moins devrait-il en limiter la durée — et préciser les conditions auxquelles les commissions scolaires devront satisfaire pour pouvoir dispenser l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire;

f) il faudra suivre — pour la corriger au besoin — l'évolution qu'amorcera l'amendement envisagé, notamment en ce qui a trait aux disparités de régime qui pourraient se développer entre les commissions scolaires et nuire ainsi à la mobilité des élèves.

• *La désignation de l'enseignement religieux (articles 43 et 44)*

Le ministre se propose de substituer à l'appellation d'« enseignement religieux » celle d'« enseignement moral et religieux catholique ou protestant ». Il accorde ainsi la sémantique du régime pédagogique à la réalité. Cet amendement de concordance est opportun et ne soulève aucune question particulière.

Il est cependant un autre amendement de l'article 43 auquel on se serait attendu: c'est celui qui consisterait à changer la conjonction « et » par la conjonction « ou ». L'élément de l'article 43 se lirait alors comme suit: « enseignement moral ou enseignement moral et religieux catholique ou protestant ». Ce libellé traduirait plus exactement ce qui, en fait, est prescrit dans les écoles. Le Conseil recommande donc au ministre de procéder aussi à cet autre amendement de concordance.

Projets d'amendements au régime pédagogique du secondaire

• La consignation des résultats scolaires (article 9)

L'amendement proposé par le ministre est le même que pour l'enseignement primaire. Il vise essentiellement à rendre les dispositions du régime pédagogique du secondaire, relatives à la conservation des résultats scolaires et au respect de leur caractère confidentiel, conformes aux exigences de la Loi sur les archives qui stipule que les organismes publics sont obligés de soumettre à l'approbation du ministre des Affaires culturelles un calendrier de conservation des documents, dont les dossiers scolaires des élèves.

Le Conseil reconnaît que l'amendement ministériel dissipe aussi une ambiguïté relevée par la Commission d'accès à l'information qui considère que les résultats scolaires d'un élève constituent des renseignements personnels à caractère confidentiel bénéficiant de la protection de la loi. Le Conseil demande au ministre de s'assurer que les délais de conservation des résultats scolaires soient assez longs pour répondre aux besoins des usagers et que leur caractère confidentiel soit protégé tant qu'ils sont conservés par une commission scolaire, quelle que soit la nature des supports sur lesquels ils le sont.

Le Conseil est donc d'avis que:

a) l'amendement projeté établit la concordance entre le régime pédagogique et la Loi sur les archives;

b) le ministre de l'Éducation devrait s'assurer que, dans les calendriers de conservation soumis par les commissions scolaires au ministre des Affaires culturelles, soient fixés des délais de conservation assez longs pour satisfaire aux besoins éventuels des usagers;

c) l'amendement projeté dissipe l'ambiguïté relevée par la Commission d'accès à l'information concernant la limite temporelle que le libellé actuel de l'article 9 semble déterminer pour la confidentialité des renseignements personnels;

d) il serait utile de s'assurer que, conformément à l'article 53 de la Loi sur l'accès à l'information, la confidentialité des résultats scolaires soit efficacement protégée tant et aussi longtemps que la commission scolaire les détient, quelle que soit la nature des supports sur lesquels elle les conserve.

• L'enseignement des sciences (articles 29, 30, 32, 33i et 43)

Le ministre se propose d'apporter deux modifications: l'introduction en 2e année d'un cours obligatoire de « sciences physiques », ainsi que le remplacement du cours de « sciences (chimie ou physique) » de 4e année par un cours de « sciences physiques » comprenant à la fois des notions de physique et de chimie.

• *Des amendements opportuns*

Ces amendements, à quelques modalités près, donnent suite à un projet ministériel antérieur avec lequel le Conseil s'était dit d'accord dans son avis

de juin 1984. En effet, le Conseil voyait dans la première modification un moyen d'enrichir la formation scientifique de base du secondaire et d'assurer une meilleure continuité dans l'enseignement des sciences en corrigeant la rupture qui existe en 2e année quant au temps d'enseignement en ce domaine, de façon à rendre la situation du Québec favorablement comparable à celle du reste de l'Amérique du Nord.

D'autre part, le Conseil considérait la proposition d'introduire un nouveau programme obligatoire de sciences physiques en 4e secondaire, constitué de chimie et de physique, comme susceptible d'assurer une meilleure articulation avec le collégial. En outre, le fait de prévoir deux niveaux différents pour ce cours avait été perçu comme une occasion de présenter des défis supplémentaires aux élèves plus particulièrement intéressés aux sciences, tout en offrant une bonne formation de base aux autres.

C'est pour ces mêmes raisons que le Conseil appuie le ministre dans son actuel projet qui reprend l'essentiel du précédent.

• *L'approche et le contenu des programmes de sciences*

Cependant, le Conseil juge important de rappeler les problèmes liés à la conception et au contenu de l'enseignement des sciences présentement dispensé dans les écoles. Il tient donc à attirer l'attention du ministre et des milieux de l'enseignement sur les enjeux majeurs qui s'y rattachent. Les études et les enquêtes menées aussi bien à l'étranger que chez nous s'accordent à brosser un tableau plutôt sombre de la formation scientifique à l'école. Aussi assiste-t-on, depuis quelques années, à l'émergence de perspectives nouvelles en ce domaine. Les programmes d'études qui s'en inspirent privilégient les questions mettant en lumière les rapports entre les sciences, la technologie et la société (le sigle STS étant même de plus en plus consacré). Le contenu scientifique y est abordé en liaison avec des éléments empruntés aux sciences humaines et sociales. Le Conseil accorde une grande attention à ce courant de pensée, à tout le moins pour alimenter la réflexion sur une évolution encore nécessaire de notre enseignement des sciences au secondaire.

Le Conseil estime que le régime pédagogique et le découpage des programmes (écologie, sciences physiques, biologie, chimie ou physique) ne permettent pas aisément de voir le caractère intégré et continu du curriculum de base. Aussi, une réflexion d'ensemble sur les perspectives et les contenus de nos programmes de sciences s'impose. Le projet d'amendement proposé par le ministre devrait en fournir l'occasion, une occasion que le Conseil lui recommande de saisir avec détermination.

En résumé, le Conseil est d'avis que:

a) l'introduction d'un cours obligatoire de sciences physiques en 2e année du secondaire est une initiative opportune;

b) le remplacement, en 4e année, de l'obligation de réussir un cours de chimie ou un cours de physique par celle de réussir un cours de sciences physiques, comprenant des notions de physique et de chimie, est aussi une initiative opportune;

c) ces changements rappellent la nécessité d'un renouvellement des cours obligatoires de sciences dans des perspectives d'intégration et de continuité marquant mieux les rapports étroits entre sciences, technologie et société.

• L'élagage de la grille des matières (articles 27fh, 29fh, 31fh, 33ce, 36.1)

Pour faire de la place au cours de sciences physiques que l'on veut introduire en 2e année ainsi que pour augmenter la souplesse du régime pédagogique tout en dégageant une marge de manoeuvre plus importante, le projet ministériel prévoit réduire de six le nombre de crédits obligatoires en formation personnelle et sociale de même qu'en éducation au choix de carrière. D'un crédit par année actuellement accordé par le régime pour chacune des deux matières, on passerait à un crédit par cycle. Car en 2e année, les 34 crédits actuellement obligatoires, sur 36 possibles, ne permettent pas d'ajouter un nouveau cours de quatre crédits sans procéder à un réaménagement et même à une réduction des 34 crédits déjà obligatoires.

• *La marge de manoeuvre*

Le Conseil reconnaît que le ministre doit procéder à une forme ou l'autre d'ajustement. Toutefois, il faut remarquer que l'amendement a pour conséquence directe de rendre obligatoire la totalité des 36 unités de la 2e année, y supprimant ainsi toute marge de manoeuvre et laissant, par ailleurs, celle de la 1re année à deux crédits. Quant au second cycle, à l'intérieur de deux des trois années qui le composent actuellement, l'amendement alloue deux crédits de marge de manoeuvre, soit un total de quatre. Aux 24 crédits de cours à option du second cycle s'ajouteraient donc quatre autres crédits de marge de manoeuvre. Le Conseil trouve cette disposition bien intentionnée, mais d'une utilité douteuse. Il considère que l'impact combiné de l'élagage

prévu sera de réduire la marge de manoeuvre là où l'on en a vraiment besoin pour assurer une bonne relance après le passage du primaire au secondaire et de l'accroître, de manière insuffisante pour permettre d'offrir plus de cours à option, là où l'on ne la réclame guère pour des activités autres que les cours à option.

Par ailleurs, le Conseil considère que l'aménagement de marges de manoeuvre ne se ramène pas uniquement à une sorte de comptabilité où il s'agit de ventiler des crédits obligatoires ou à option. Car on peut également dégager des marges de manoeuvre en ayant recours à l'application de l'article 26 qui confère un important pouvoir d'initiative aux commissions scolaires en leur laissant la responsabilité de l'organisation du temps d'enseignement. Ainsi, les élèves peuvent poursuivre les objectifs des programmes et prétendre au nombre d'unités prévues par des cours plus concentrés et dans les laps de temps qui libèrent des heures pour d'autres objectifs jugés prioritaires.

• ***La formation personnelle et sociale***

Le programme de formation personnelle et sociale a connu une histoire complexe et tourmentée, surtout dans le secteur de l'éducation à la sexualité. Les avis ont été, et le demeurent encore, partagés relativement à l'opportunité de faire de ce programme l'objet de cours spécifiques ou plutôt d'en intégrer les buts et le contenu aux autres matières. Le ministre ayant tranché le débat en décidant d'introduire au secondaire un cours spécifique de formation personnelle et sociale, le programme a pris un essor considérable et fait appel à un important et coûteux matériel didactique. De plus, il devient obligatoire de la 1re à la 5e année, dans les écoles secondaires francophones, en 1986-1987. Les milieux scolaires et les familles considèrent que l'école doit s'occuper systématiquement des objectifs du genre de ceux que poursuit le cours de formation personnelle et sociale.

En faisant de ce cours une des cibles de l'élagage de la grille des matières, le projet ministériel reprend des interrogations et des hésitations qui n'ont pas complètement disparu des milieux scolaires. Cependant, en regard des considérations et des intégrations qu'on pourrait vouloir promouvoir comme solution de rechange, il semble prématuré. Aussi le Conseil est-il amené à faire une contre-proposition. En 1re et 2e années, on pourrait adopter une solution se rapprochant de la situation du primaire: un nouvel article 27.1 ou 29.1 préciserait que « les objectifs du programme de formation professionnelle et sociale doivent être obligatoirement poursuivis, selon les modalités établies par la commission scolaire ». Celle-ci pourrait organiser un cours, des activités apparentées aux services complémentaires ou encore utiliser d'autres moyens, le recours à la clause de souplesse de l'article 26 lui donnant la possibilité d'agir même en 2e année, où les 36 unités possibles sont déjà allouées à des matières obligatoires. Selon les règles de sanction du secondaire, il faudrait en outre préciser que, pour l'ensemble des deux premières années, un maximum de deux unités peut être alloué à l'élève ayant atteint les objectifs obligatoires du programme, quel que soit le mode de dispensation adopté par la commission scolaire.

Pour ce qui est des 3e, 4e et 5e années, on n'y est pas contraint de faire de la place à de nouveaux cours, et la faible marge de manoeuvre que dégagerait l'amendement ne paraît guère utile. Aussi le Conseil recommande-t-il au ministre de maintenir, pour le moment, le cours obligatoire de formation professionnelle et sociale de la 3e à la 5e année et d'engager un processus ayant pour but d'élaborer et d'expérimenter des modalités concrètes d'intégration de ses objectifs dans d'autres cours voisins. Point n'est besoin de mécanismes complexes dont le lourd fonctionnement serait dirigé de Québec. Le Ministère pourrait encourager, simplement, les milieux à user de créativité et s'engager à faire connaître les modèles élaborés et expérimentés dans les commissions scolaires. Cependant, il serait préférable de ne pas agir avec précipitation: la suppression trop rapide des cours de formation personnelle et sociale, sans que l'on se soit assuré de l'intégration efficace de leurs objectifs, risquerait de conduire à leur disparition pure et simple.

• ***L'éducation au choix de carrière***

Le moratoire recommandé pour les 3e, 4e et 5e années devrait être également respecté dans le cas de l'éducation au choix de carrière, pour conduire les élèves au terme de leurs cheminements déjà commencés en ce domaine et pour procéder à l'ajustement devenu nécessaire du programme. L'application de ce dernier, dont l'implantation avec la présente année 1986-1987 est en principe terminée dans les écoles francophones, est une entreprise d'envergure faisant appel à des ressources très importantes. Il répond à un des besoins les plus fortement exprimés et, semble-t-il, les moins efficacement servis, en particulier dans les années du secondaire où s'effectuent les choix décisifs des élèves, particulièrement en formation professionnelle. Pour les 3e, 4e et 5e années où se trouvent les besoins les plus immédiats, le Conseil est d'avis que, pour l'instant, on devrait maintenir le cours obligatoire d'éducation au choix de carrière. Ce délai permettrait de prendre le temps nécessaire à

des ajustements du programme dans lesquels il faudra prévoir des temps forts d'activités.

Pour ce qui a trait aux 1re et 2e années du secondaire, le Conseil estime que l'approche recommandée pour la formation personnelle et sociale (maintenir les objectifs et envisager des modes variés de dispensation qui ne sont pas nécessairement des cours) conviendrait bien aussi au programme d'éducation au choix de carrière, d'autant plus que les deux programmes actuels placent déjà l'objectif des deux premières années à l'enseigne commune de l'« exploration ».

Le Conseil est d'avis que:

a) le besoin d'une marge de manoeuvre se faisant sentir surtout en 1re et 2e années et notre curriculum étant déjà singulièrement homogène, l'addition de quatre nouveaux crédits obligatoires de sciences physiques en 2e année devrait comporter, comme contrepartie souhaitable, la suppression de quatre crédits obligatoires dans la grille des matières du premier cycle actuel, c'est-à-dire dans l'ensemble des 1re et 2e années;

b) à condition de prendre les moyens d'atteindre autrement les objectifs visés, la suppression des quatre crédits obligatoires de formation personnelle et sociale et d'éducation au choix de carrière actuellement prescrits au 1er cycle est une mesure pédagogiquement acceptable;

c) cependant, dans le prolongement de l'approche adoptée au primaire, le régime pédagogique devrait maintenir que, dans une perspective d'intégration et de continuité, les objectifs des programmes de formation personnelle et sociale et d'éducation au choix de carrière sont obligatoirement poursuivis en 1re et 2e années, mais de la manière établie par la commission scolaire et avec la possibilité d'allouer un maximum de deux crédits pour chacune des deux matières à l'élève qui aura atteint les objectifs obligatoires du programme;

d) pour assurer la poursuite intégrée de ces objectifs, les commissions scolaires devraient être encouragées à promouvoir les services complémentaires auxquels l'article 12 garantit l'accès, comme aussi à recourir à l'important pouvoir d'initiative que leur reconnaît l'article 26 pour adopter les modes d'organisation et les grilles d'horaires qui conviennent le mieux;

e) le Ministère pourrait utilement s'engager à encourager et à faire connaître les expériences les plus prometteuses réalisées par les commissions scolaires en matière de formation personnelle et sociale et d'éducation au choix de carrière en 1re et 2e années;

f) l'accroissement de la marge de manoeuvre étant moins urgent en 3e, 4e et 5e années et, de toute façon, l'élagage envisagé permettant difficilement une utilisation très fonctionnelle de la marge dégagée par l'amendement projeté, le régime pédagogique devrait, pour le moment, maintenir, en 3e, 4e et 5e années, les cours obligatoires de formation personnelle et sociale et d'éducation au choix de carrière;

g) ce moratoire devrait être mis à profit pour permettre au Ministère et aux commissions scolaires d'élaborer et d'expérimenter des propositions concrètes d'intégration de certains objectifs du cours de formation personnelle et sociale dans les autres programmes, après quoi des décisions pourraient être prises relativement à la grille des matières;

h) ce moratoire devrait être mis à profit pour conduire les élèves au terme des cheminements déjà engagés et pour procéder à l'ajustement devenu nécessaire du programme d'éducation au choix de carrière;

i) il y a un criant besoin d'orientation et de soutien au choix de carrière en 3e, 4e et 5e années et tout indique que, dans les ajustements recherchés, il faudra maintenir des temps forts d'activités en ce domaine.

• *Le calendrier d'application (article 52, par. d et e)*

Dans son projet d'amendement des paragraphes d et e de l'article 52 du régime pédagogique, le ministre envisage de reporter au 1er juillet 1991 l'application des dispositions énumérées dans ces deux paragraphes, prolongeant d'autant l'exercice de son pouvoir de décider annuellement de l'organisation scolaire.

Pour ce qui est du paragraphe e, qui concerne la date d'application des articles portant sur les règles d'attribution du diplôme d'études secondaires (D.E.S.) et sur la reconnaissance des acquis de formation professionnelle pour la délivrance du D.E.S., le Conseil constate que le ministre doit l'amender et édicter par instruction annuelle le régime de sanction jusqu'en 1991. La raison en est que, depuis plusieurs années, à cause de retards de divers ordres, le ministre a été amené à édicter des règles de sanction, dites transitoires, autres que celles prévues par le régime pédagogique. Tant et si bien qu'il est devenu impossible que des élèves obtiennent le D.E.S. du nouveau régime pédagogique (de 1981) avant juin 1992.

Quant au cas de l'amendement du paragraphe d, il est différent. Ce dernier porte sur le calendrier d'application des articles déterminant la grille des matières des cinq années du secondaire. Le Conseil considère que le ministre n'a pas besoin de conserver son pouvoir discrétionnaire jusqu'en 1991 pour établir la grille des matières de chacune des cinq années du secondaire. Le Conseil lui recommande même de baliser clairement l'application progressive de cette grille, y compris celle qui conviendrait spécifiquement aux élèves recevant l'enseignement en anglais. Car, c'est le principe même d'un régime pédagogique promulgué par règlement qui veut que l'on détermine quels sont les services et les règles de sanction auxquels chaque élève est en droit de s'attendre. De plus, le Conseil estime que détenir un pouvoir discrétionnaire permettant de faire les choses autrement, c'est, pour le ministre, se placer en position de faiblesse par rapport aux pressions de toutes sortes qui peuvent s'exercer sur lui.

Le Conseil est donc d'avis que:

a) l'amendement projeté de l'article 52d permettra au ministre d'édicter, annuellement et comme il se doit, les règles de sanction applicables aux élèves engagés au secondaire avant septembre 1987;

b) l'amendement projeté de l'article 52e devrait être remplacé par un calendrier précisant l'application progressive de la grille des matières de chacune des années du secondaire, y compris celle qui conviendrait spécifiquement aux élèves recevant l'enseignement en langue anglaise;

c) le ministre devrait éviter d'édicter par instruction toute mesure susceptible de compromettre l'application prévue du régime pédagogique.

• Des amendements techniques

Les projets d'amendements contiennent également deux éléments de caractère technique, sans effet sur les contenus de formation. Le premier a trait à la désignation de l'enseignement religieux; le second concerne un ajustement relatif à la réussite en mathématique.

• La désignation de l'enseignement religieux (articles 27e, 29e, 31e, 33b, 35b, 39 et 43)

Le ministre se propose de substituer à l'appellation d'« enseignement religieux » celle d'« enseignement moral et religieux catholique ou protestant ». Il accorde ainsi la sémantique du régime pédagogique à la réalité. Il rappelle aussi par là que le curriculum du secondaire comporte des objectifs d'enseignement moral et que, lorsqu'ils sont poursuivis selon les traditions religieuses catholique ou protestante, ils sont intégrés dans l'enseignement religieux et non supprimés. Cet amendement de concordance est opportun et ne soulève aucune question particulière.

Il est cependant un autre amendement des articles 27e, 29e, 31e, 33b, 35b, et 43 auquel on se serait attendu: c'est celui qui consisterait à changer la conjonction « et » par la conjonction « ou ». L'élément visé de ces articles se lirait alors comme suit: « enseignement moral ou enseignement moral et religieux catholique ou protestant ». Ce libellé traduirait plus exactement ce qui, en fait, est prescrit dans les écoles. Le Conseil recommande au ministre de procéder aussi à ces autres amendements de concordance.

• La réussite en mathématique (article 43)

L'article 43 stipule que, pour obtenir le diplôme d'études secondaires (D.E.S.), l'élève doit avoir réussi quatre crédits de mathématique de « 4e ou 5e année ». Le ministre se propose de supprimer « ou 5e »; de sorte que l'article 43 ne mentionnerait désormais que les quatre crédits de mathématique de 4e année.

Cet amendement ne changera rien à la réalité. Les cours de mathématiques de 4e et de 5e années sont séquentiels, la réussite du premier étant préalable à l'entrée dans le second. Le choix laissé entre la réussite en 4e année et la réussite en 5e année était donc, en fait, sans contenu, puisque l'élève qui réussit en 5e année a nécessairement d'abord réussi en 4e année. L'amendement constitue un ajustement technique opportun.

Des priorités en éducation des adultes (12 février 1987)

Dans cet avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, le Conseil supérieur de l'éducation s'interroge sur la portée et la pertinence de nos investissements dans ce secteur spécifiquement désigné comme l'éducation des adultes. Ayant adopté une approche globale qui tient compte de ce qui se fait en éducation des adultes en dehors du réseau de l'éducation, le Conseil tente de voir si les efforts considérables investis dans ce secteur rejoignent les besoins les plus pressants et si les groupes actuellement visés ou effectivement atteints sont bien ceux qui éprouvent les plus grands besoins de formation.

• De pressants besoins de scolarisation

Tout d'abord, le Conseil rappelle, chiffres à l'appui, l'état de scolarisation de la population québécoise et ses incidences sur la participation au

marché du travail. Ces données permettent d'identifier les groupes d'adultes qui éprouvent des besoins urgents de formation face aux exigences de l'évolution de notre société.

Le portrait est peu réjouissant. Les chiffres nous révèlent que la moitié de la population n'a pas terminé ses études secondaires et que le quart a huit années et moins de scolarité. Quoique meilleure que celle de leurs aînés, la situation des jeunes est loin d'être rassurante, puisqu'une personne sur quatre âgée entre 15 et 24 ans n'a pas terminé les études secondaires et ne fréquente pas l'école. À cela, il faut souligner la situation moins favorisée des femmes et les difficultés particulières qu'elles éprouvent à s'intégrer au marché du travail. Il faut noter aussi la sous-scolarisation de la population active masculine et les écarts caractérisant les divers groupes linguistiques. Par exemple, les taux de scolarisation des Québécois anglophones se situent au-dessus de la moyenne générale que constituent les taux des francophones, alors que les allophones et les Amérindiens se retrouvent nettement sous la moyenne.

Malgré le fait que les moins scolarisés participent moins à la vie active (41 %), le Québec a une main-d'oeuvre moins scolarisée que celle de l'Ontario et que la moyenne canadienne. D'une part, le Québec détient le record de la population active à plus faible scolarisation, c'est-à-dire huit années et moins, soit 17,8 % contre 11,9 % pour l'Ontario et 11,72 % pour le Canada. Par contre, le Québec a le taux le plus bas de population active ayant une formation universitaire, avec ou sans diplôme, avec 18,43 % contre 21,13 % pour l'Ontario et 21,26 % pour le Canada. Cette faible scolarisation de la population adulte a des effets sur le marché du travail, tant pour le chômage que pour la participation à la vie active.

Ce portrait révèle donc d'immenses besoins éducatifs, dont il faut se rappeler lorsqu'on examine les activités de formation effectivement réalisées par les adultes.

• *La participation aux activités d'éducation des adultes*

Dans la deuxième partie de son avis, le Conseil tente de cerner comment la population, dont on vient d'établir les caractéristiques de scolarisation, participe effectivement aux diverses activités offertes par les organismes scolaires et non scolaires d'éducation des adultes.

La tâche n'est pas simple, car la variété des initiatives des personnes ou des groupes, notamment lorsqu'ils font appel à l'énorme potentiel éducatif des lieux non scolaires, échappe à toutes les compilations. En recourant à des enquêtes récentes et aux données consignées dans les réseaux du système d'éducation, il est néanmoins possible de brosser un portrait global fiable.

Un premier constat montre qu'en 1983, malgré les efforts considérables et efficaces des vingt dernières années, le Québec avait un taux de participation à l'éducation des adultes légèrement plus faible que la moyenne canadienne, soit 18 % contre 19,2 %.

Le premier trait caractéristique qui se dégage des données montre que, au Québec, comme dans l'ensemble du Canada, plus de femmes que d'hommes participent à des activités d'éducation des adultes. En deuxième lieu, il est possible de constater que les activités d'éducation des adultes sont fréquentées par les plus scolarisés. En troisième lieu, on observe que, au Québec comme dans l'ensemble du Canada, les anglophones participent proportionnellement plus que les francophones. Le quatrième trait significatif montre que la clientèle de l'éducation des adultes est majoritairement composée de personnes déjà actives sur le marché du travail. Cela contredit la perception largement répandue que la clientèle de l'éducation des adultes serait composée surtout de personnes qui viennent y chercher la scolarisation et la qualification nécessaires à leur intégration au marché du travail. Enfin, en cinquième lieu, les données montrent que les effectifs de l'éducation des adultes sont relativement jeunes. C'est parmi le groupe des 25-34 ans, et chez les femmes plus que chez les hommes, que l'on observe le plus haut taux de participation à l'éducation des adultes, soit 26,8 % au Québec contre 29 % dans l'ensemble du Canada.

Par rapport à cette population ainsi mieux caractérisée, il est intéressant et très éclairant de considérer la nature des activités qu'elle choisit pour ses démarches de formation.

Des traits émergent nettement. Premièrement, il ressort que, au Québec, les participants choisissent moins les formations qualifiantes que ceux de l'ensemble du Canada, soit 47 % contre 54 %. Deuxièmement, on note, au Québec comme dans l'ensemble du Canada, que les hommes choisissent ces formations qualifiantes selon des taux plus élevés que ceux des femmes : 60,8 % contre 34,1 % au Québec, et 67,9 % contre 43,3 % dans l'ensemble du Canada. Globalement, cela indique que, même si les femmes participent davantage à l'éducation des adultes, elles choisissent moins que les hommes des activités de formation qualifiante qui seraient susceptibles de leur permettre l'autonomie socio-économique. Troisièmement, on note que les personnes « actives » sur le marché du travail, qu'elles

occupent un emploi ou soient en chômage, optent davantage pour des formations qualifiantes que ne le font les personnes inactives. Quatrièmement, on constate que plus le lien à l'emploi est fort, plus élevé est le taux de choix en faveur d'une formation qualifiante. En cinquième lieu, on observe que plus on est scolarisé, plus on choisit des formations qualifiantes. Sixièmement, le facteur de la langue maternelle combiné avec le facteur d'identité sexuelle est significatif dans les choix de formations. Enfin, septièmement, ce sont les 25-34 ans qui choisissent les cours de formation qualifiante.

Ces données de fréquentation, comparées aux besoins révélés par l'état de scolarisation de la population québécoise, mettent en évidence que tout n'est pas très adéquatement accordé en éducation des adultes.

Des efforts énormes sont cependant consentis pour répondre à des besoins urgents, si l'on considère, par exemple, que 42 000 adultes en 1985-1986 ont pu rejoindre les rangs des personnes déjà inscrites en formation générale et professionnelle au secondaire. Néanmoins, le constat s'impose que l'important dispositif d'éducation des adultes mis en place au cours des années est loin de rejoindre suffisamment les groupes de population dont les besoins de formation sont les plus pressants. Il n'est pas non plus clairement orienté vers l'amélioration du niveau général de scolarisation et de qualification de la population, ni vers la réduction des écarts des niveaux de formation entre certains groupes.

• ***Pour des priorités liées aux besoins***

Dans le dernier chapitre de son avis, le Conseil, comparant les traits saillants de la scolarisation de la population québécoise et les choix effectifs aux activités et aux services d'éducation offerts aux adultes, tire les enseignements qui s'imposent pour l'établissement des priorités d'action des organismes publics en matière d'éducation des adultes, pour une identification et une poursuite plus nettement liées aux besoins.

À l'heure de choix chaque année plus difficiles, le Conseil a tenu à attirer l'attention du ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de même que celle des grands partenaires du système public d'éducation, sur les besoins de formation les plus pressants de la population québécoise. Depuis quelques années surtout et dans plusieurs de ses instances, le système public d'éducation a montré qu'il entendait privilégier la réponse à de tels besoins: là et dans la mesure où c'est le cas, cet avis constitue un appui à son action.

Le Conseil soutient — recommandations 1 et 2 — que l'accès aux formations qualifiantes devrait être l'option fondamentale inspirant l'ensemble des interventions en éducation des adultes, au premier chef celles du système public d'éducation. Il soutient également — recommandations 3 à 7 — que cette option d'ensemble doit trouver sa première et plus urgente traduction dans une action vigoureuse destinée à accroître l'accès aux formations de base, un bien dont est encore privée une partie importante de la population. En matière d'enseignement supérieur — recommandations 8 à 10 —, la nécessité persistante de rattrapage exige des actions pour maintenir et accroître l'accès des adultes en emploi aux programmes réguliers des collèges et des universités. Enfin — recommandation 11 —, l'état de scolarisation et la situation des femmes nécessitent encore des actions de redressement et de rééquilibrage.

C'est dans ces perspectives et selon ces accents que le Conseil:

1. recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de même qu'à l'ensemble des organismes publics d'éducation, de viser en priorité le redressement des niveaux de scolarisation et de qualification de la population adulte québécoise et, à cette fin, de privilégier l'accès des adultes à des démarches de formation qualifiante;
2. recommande aux organismes engagés en éducation populaire de prêter attention aux activités de formation qui débouchent sur des démarches de formation qualifiante;
3. souligne la pertinence de l'initiative ministérielle de financer, sur la base des clientèles inscrites, l'accès des adultes aux programmes de formation générale et professionnelle de l'ordre secondaire et recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires d'informer largement les adultes des services disponibles et de les inciter à s'en prévaloir;
4. recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de considérer la formation des personnes analphabètes et faiblement scolarisées comme un objectif directement lié à la mission du système public d'éducation et, de concert avec les organismes communautaires engagés dans ce secteur, d'intensifier leur action en leur faveur;
5. recommande que les programmes de « rattrapage scolaire », de « stages en milieu de travail » et de « travaux communautaires » soient progressivement rendus accessibles aux moins de 35 ans, plutôt qu'aux seuls moins de 30 ans, l'âge de 35 ans constituant un seuil particulièrement significatif dans les taux de chômage;

6. recommande que, dans la mise en oeuvre du programme de « rattrapage scolaire », on vise un accès accru aux programmes de formation professionnelle initiale;

7. recommande la poursuite et l'intensification des programmes de « stages en milieu de travail » et « de travaux communautaires » et, à la faveur de modèles renouvelés d'apprentissage, d'y privilégier l'acquisition de compétences professionnelles durables;

8. recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'inciter les collèges et les universités à prendre les mesures appropriées pour assurer aux personnes ayant interrompu leurs études un accès équitable aux programmes conduisant au D.E.C. ou au baccalauréat, notamment aux programmes à accès contingenté;

9. recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de veiller à ce que, dans les révisions à venir du cadre de financement des collèges, on s'engage à mieux tenir compte des différents types de clientèles et des différents modes de fréquentation, en particulier des étudiants dits « adultes » disposés à fréquenter le collège à temps partiel;

10. attire l'attention sur les retombées positives à escompter d'une concertation entre le gouvernement, les employeurs et les syndicats en vue de la mise en place de plans qui, tels les plans d'épargne-perfectionnement, permettraient d'envisager avec réalisme des retours aux études;

11. recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de même qu'à l'ensemble des organismes d'enseignement, de faire de la mise en place de services d'appoint un élément majeur de leur stratégie d'accès des femmes à la scolarisation et à la qualification.

Les visées et les pratiques de l'école primaire (13 mars 1987)

L'école primaire semble s'être relativement bien tirée des nombreux changements auxquels elle a été soumise depuis un quart de siècle: nouveau régime pédagogique, programmes d'études plus précis, méthodes pédagogiques rénovées, nouvelles technologies... Elle n'a pas souvent été associée, jusqu'à présent, aux remises en cause de la capacité de l'école obligatoire de réaliser sa mission d'assurer les apprentissages de base.

Cependant, beaucoup voient de plus en plus dans les pratiques de l'école primaire la racine des difficultés que l'école secondaire vit au grand jour: lacunes dans les apprentissages, manque de rigueur intellectuelle et de sens de l'effort, difficultés de discipline et de concentration, éclosion des dispositions au décrochage et de l'habitude de l'échec. Pour certains chercheurs, l'enjeu est extrêmement important puisqu'ils considèrent que les dés sont jetés dès le primaire. Explicites ou latentes, il y a donc actuellement des interrogations sur les choix éducatifs et pédagogiques de l'école primaire; on se demande même s'il ne conviendrait pas qu'elle redevienne un lieu d'instruction, d'enseignement systématique des matières de base et d'apprentissage de la discipline et du sens du travail.

Aussi, dans cet avis au ministre de l'Éducation, le Conseil s'interroge-t-il sur la nature et la pertinence des choix éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient les politiques officielles sur l'école primaire et sur la façon dont les écoles les traduisent dans la réalité.

• *Les finalités et les objectifs de l'école primaire*

Pour qui veut comprendre l'école, l'examen des textes officiels est essentiel. En allant au plus court, ces textes nous rappellent que l'école renouvelée depuis les années 60 se bâtit sur une conception de l'éducation axée sur le développement de « la personne dans toutes ses dimensions ». Traduit en objectif pour le primaire, cela signifie qu'on veut « assurer à l'enfant le développement des apprentissages fondamentaux nécessaires au développement intellectuel, à l'intégration de l'expérience et à l'insertion sociale ».

Bien que très largement acceptée depuis le début sur le plan des principes, même par les tenants de pédagogies plus traditionnelles, cette option pour un développement intégral de l'enfant est encore actuellement débattue. Il s'agit là d'un point important, car c'est à la fois l'histoire de la réforme scolaire et l'évaluation de ses résultats qui sont mis en cause.

En effet, dès le début, le mouvement enclenché par le « renouveau pédagogique » n'a pu éviter certains accents idéologiques opposant plus ou moins les méthodes dites « actives » à celles dites « traditionnelles », voire des tiraillements, en tout cas des pratiques inégalement conciliables entre elles ou avec les choix officiels. Les inquiétudes actuelles concernant la qualité de l'éducation à l'école sont liées à ces discussions d'alors, et des dénonciations répandues laissent entendre que l'option pour le développement intégral de l'enfant est à l'origine des mouvements qui auraient entraîné

l'école dans la voie du laisser-faire et de la médiocrité.

Le Conseil est d'avis que le développement intégral constitue une option toujours valable et opportune. Il est d'avis que c'est l'école qui contribue le mieux au développement intégral de l'enfant en faisant ce que personne d'autre n'est plus habilité qu'elle à faire, c'est-à-dire en étant un lieu d'acquisition de ces habiletés de base que sont la maîtrise des outils de la connaissance, de la pensée, de l'expression, et l'ouverture aux divers langages de la culture. Cette visée fondamentale ne peut être adéquatement servie que par des pratiques pédagogiques qui permettent un réel équilibre entre l'acquisition des connaissances, l'épanouissement affectif et l'expression de la spontanéité enfantine.

La reconfirmation de ce choix fondamental pour le développement intégral de l'enfant comme finalité de l'école primaire devrait être assortie de formulations plus claires, plus descriptives et plus concrètes, de manière à éviter les réductions et les interprétations peu souhaitables qu'on a déjà connues. Si l'option est suffisamment claire, le Conseil est convaincu que les communautés locales et les écoles seront parfaitement aptes à lui donner corps dans des projets éducatifs efficaces.

- ***L'organisation de l'enseignement primaire***

Sur cet aspect, la quasi-totalité des témoignages recueillis dénoncent les nombreuses contraintes et rigidités administratives qui ont des effets négatifs sur l'organisation de l'école primaire. Rappelons que cette organisation est régie par des encadrements, pour la plupart de niveau national, comme le régime pédagogique, les conventions collectives et les règles administratives et financières. Ces encadrements visent fondamentalement à établir des données communes à toutes les écoles. Il faut néanmoins constater que la manière dont est appliqué l'ensemble de ces encadrements peut effectivement constituer un carcan qui limite considérablement la marge de manoeuvre concrète de l'école primaire.

Le régime pédagogique est particulièrement visé par les critiques, même s'il ne peut être tenu seul responsable des lourdeurs de fonctionnement. Comme il précise les normes et les indications d'ordre organisationnel, en particulier la répartition des matières obligatoires, le régime pédagogique rend évidemment possibles des interprétations rigides sur la manière dont on devrait l'appliquer. Malheureusement, c'est ce qui s'est trop fréquemment passé: trop d'administrateurs scolaires ont compris qu'ils devaient établir une organisation uniforme, promouvant la division des groupes par âges, le découpage strict et mathématique des matières et le cloisonnement des interventions.

À ce propos, le Conseil rappelle que l'article 42 du régime pédagogique comprend une clause de souplesse intéressante qui donne un réel pouvoir d'initiative auquel les commissions scolaires et les écoles pourraient recourir plus largement pour mieux répondre aux besoins éducatifs des enfants.

Dans toutes les régions du Québec, ces dernières années, des écoles ont développé leurs propres modalités de fonctionnement pour mieux répondre aux caractéristiques et aux besoins de leur milieu. Des éducateurs ont trouvé des façons adaptées d'atténuer les lourdeurs et les restrictions des règles d'organisation en se prévalant précisément des marges de manoeuvre disponibles, tout en respectant l'esprit de la grille d'horaires, de la formation des groupes ou de la spécialisation des tâches.

C'est lorsque s'exprime localement une volonté partagée d'améliorer l'organisation de l'école que se créent des modes de fonctionnement servant mieux les enfants. Le Conseil est d'avis que les milieux doivent utiliser au maximum les invitations contenues dans le régime pédagogique à faire montre d'initiative et d'autonomie. Ils doivent aussi développer des modes de fonctionnement permettant une application plus souple et moins restrictive des clauses et règles des autres encadrements. Tout indique que le progrès de la qualité de l'éducation a plus de chance de venir de cette prise en main locale que des directives générales émises pour toutes les écoles du Québec. Les encadrements locaux pourraient bien être désormais aussi importants que l'ont été jusqu'ici les grands encadrements nationaux.

- ***Les programmes d'études***

Pour remplacer les « programmes cadres » jugés trop vagues, le Ministère a procédé, depuis 1978, à une refonte globale des programmes d'études. Avec les guides pédagogiques, les programmes d'études constituent un ensemble imposant, au-delà de 2 000 pages de grand format, articulé autour d'une mécanique complexe et détaillée de centaines d'objectifs de divers ordres et de divers niveaux. Ils suscitent des réactions très diverses. On les dit généralement sérieux et inspirateurs, au point que des pays étrangers nous les envient, en même temps qu'on dénonce constamment les difficultés que pose leur mise en oeuvre.

Sans nier que les programmes d'études constituent une référence essentielle et solide susceptible d'inspirer adéquatement les activités de formation, il n'en demeure pas moins que leur lecture pose des

problèmes de clarté, tant pour le sens des contenus que pour la filiation des programmes entre eux et avec les finalités du primaire. Beaucoup d'éducateurs auraient souhaité des programmes plus modestes et plus limpides et réclament maintenant des versions simplifiées.

La difficulté la plus importante qui doit être soulignée est que la présentation de ces programmes ne favorise pas une lecture horizontale des objectifs permettant de promouvoir une vision intégrée des apprentissages. Au contraire, leur conception conduit les enseignants à plutôt se centrer sur chaque programme, à considérer la totalité des objectifs de chacun d'eux et à les traiter à la pièce. Cela explique en partie que les contenus aient pris une importance démesurée, souvent au détriment même du processus d'apprentissage et des liens que le développement d'habiletés exige de faire entre les disciplines.

Face à ces difficultés, le Conseil retient trois pistes d'action qui requièrent un traitement spécifique. Tout d'abord, il recommande que le Ministère prépare et diffuse un énoncé simplifié des objectifs de chaque programme et une présentation synthétique des objectifs des divers programmes qui favorise une lecture horizontale permettant de comprendre les aspects qui leur sont convergents et complémentaires.

La seconde piste évoquée par le Conseil comme voie d'amélioration est l'enseignement intégré des matières, c'est-à-dire celui qui consiste à mettre en oeuvre des activités qui permettent de viser simultanément des objectifs de plusieurs matières. Il s'agit là de tout un défi, car les programmes inciteraient à la démarche inverse de découper les objectifs et de renforcer la cohésion interne de chaque matière. Aussi faut-il dès à présent élaborer des méthodes et des outils permettant l'enseignement intégré et diffuser des répertoires d'expériences réussies.

La troisième piste d'action concerne l'accès à un matériel didactique approprié et efficace. Beaucoup d'intervenants relient les difficultés rencontrées dans l'application des programmes à la pénurie de matériel pédagogique approprié pour soutenir les apprentissages. Nombreux sont les éducateurs qui souhaitent l'usage de « manuels scolaires » en classe ou, plus exactement, d'outils de référence plus stables qui contiennent l'essentiel des démarches et des connaissances inhérentes aux disciplines. Le Conseil pense que de tels manuels et tout autre matériel didactique approprié sont une des conditions de réussite de la stratégie d'implantation des nouveaux programmes d'études.

• ***Les pratiques pédagogiques***

Il est difficile de caractériser les pratiques pédagogiques du primaire, car nous ne disposons pas d'études empiriques d'envergure. Les opinions recueillies inviteraient à penser que, quoi qu'on en dise, l'école primaire aurait connu une évolution plutôt tranquille, les expériences innovatrices n'ayant pas substantiellement modifié les pratiques. En revanche, le climat de l'école, lui, aurait davantage changé, l'encadrement disciplinaire étant plus souple et les relations plus cordiales.

Par contre, les témoignages des enfants sont particulièrement éloquents. Ce qui frappe surtout, c'est que les enfants du primaire se montrent à la fois sévères et exigeants à l'endroit des enseignements qu'ils reçoivent. Ils expriment leur très grand désir d'apprendre et, surtout, le sentiment de n'être pas sollicités à la mesure de leurs capacités. Cette impression que l'école primaire pourrait leur demander plus est peut-être le signe que celle-ci n'a pas encore réussi à respecter le rythme d'apprentissage des enfants.

Ils décrivent aussi très bien ce que signifient pour eux les apprentissages motivants. Ils insistent sur l'importance d'apprentissages intéressants, rattachés à leur vécu personnel; d'apprentissages dont ils saisissent le sens et l'utilité et qui déclenchent chez eux un engagement actif; d'apprentissages qui portent sur du vrai et qui ont de l'importance; d'apprentissages qui sont liés entre eux et qui leur permettent de saisir des liens entre les divers champs du savoir. Avec enthousiasme, ils parlent de l'importance d'être bien accompagnés par les enseignants.

Ces commentaires sur les pratiques quotidiennes par les premiers intéressés posent clairement des défis pédagogiques pour les enseignants. Il y a un premier défi qui consiste en la précision des exigences formulées à l'endroit des enfants. À celui-ci s'en rattache un autre, d'ordre institutionnel: c'est celui d'une organisation scolaire capable de s'accorder aux divers rythmes d'apprentissage. Enfin, il y a le défi de la qualité de la présence et de l'encadrement à assurer auprès des enfants.

Le ressourcement personnel et professionnel des enseignants devient aussi un défi à cause de la grande importance et de la grande influence qu'ont les enseignants à ce moment de la vie et du développement des enfants. Pour leur permettre un perfectionnement vraiment significatif, c'est-à-dire une sorte de ressourcement personnel plus largement culturel, le Conseil recommande que l'on développe des modalités tel le plan épargne-perfectionnement.

• ***L'évaluation des apprentisages***

L'évaluation des apprentissages est une des préoccupations majeures des enseignants du primaire. Le système implanté ces dernières années avait une double visée: juger du cheminement de l'enfant afin d'ajuster l'enseignement à ce cheminement (évaluation formative) et mesurer et apprécier le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage (évaluation sommative). Les concepts ayant été plus ou moins bien compris, les documents n'étant, là non plus, pas très limpides ni simples d'accès, l'évaluation est devenue une affaire compliquée pour plusieurs et risque de s'enliser dans la technicité et de perdre beaucoup de sa signification.

Les actions à mener par rapport à l'évaluation des apprentissages doivent viser une connaissance accrue et plus approfondie des résultats des enfants au primaire et permettre une information qualitative plus juste et plus sûre. Tout d'abord, le Conseil recommande que l'on produise des présentations simplifiées et plus concrètes des buts et des moyens de l'évaluation au primaire. Ensuite, le Conseil recommande que des recherches soient entreprises, qui viseraient à faire comprendre ce qui fait qu'une école va bien ou moins bien.

• ***Conclusion***

Contrairement à d'autres pays occidentaux, comme les États-Unis, la France ou la Grande-Bretagne, le débat public sur l'éducation a, jusqu'à présent, peu mis en cause le primaire. Des signes laissent à penser que l'école primaire pourrait devenir une des préoccupations de la population dans le diagnostic de l'état de santé du système d'éducation.

Au moment où l'école primaire jouit d'un bon appui et qu'il n'y a pas péril en la demeure, le Conseil a jugé opportun d'attirer l'attention sur les pratiques et visées actuelles afin d'indiquer quelques orientations d'avenir dans la foulée des réformes récentes.

C'est dans ce but que le Conseil:

1. réaffirme que le développement intégral de l'enfant dans l'ensemble des dimensions de sa personne comme visée fondamentale de l'école primaire et la reconnaissance de l'enfant comme premier agent et premier partenaire de son éducation constituent des choix à maintenir et une inspiration dont il importe aujourd'hui de confirmer la pertinence et l'importance;
2. est d'avis que cette visée fondamentale de l'école primaire ne peut être adéquatement servie que par des approches et des pratiques pédagogiques qui établissent un réel équilibre entre le développement cognitif, l'acquisition méthodique du savoir, l'épanouissement affectif et la libre expression de la spontanéité enfantine;
3. rappelle que la manière propre à l'école primaire de contribuer au développement intégral de l'enfant est de favoriser le développement des habiletés de base que sont la maîtrise des outils de la pensée et de l'expression et l'ouverture aux langages de la culture;
4. souligne qu'il revient à chaque école primaire d'adapter aux besoins de son milieu les finalités et les objectifs éducatifs définis pour l'ensemble des écoles du Québec, d'y mettre les accents pertinents et de choisir les moyens pédagogiques appropriés;
5. recommande que, aussi bien pour favoriser l'émergence des projets éducatifs locaux que pour faciliter la compréhension générale de la mission de l'école primaire, le ministère de l'Éducation fasse diffuser une présentation claire, simple et concrète des finalités et des objectifs éducatifs déjà assignés à l'école primaire;
6. souligne la nécessité de promouvoir le modèle émergent de fonctionnement et de développement axé sur l'initiative et la responsabilité locales bien plus que sur la seule conformité aux encadrements nationaux et la réclamation de mesures uniformisantes édictées par le ministère de l'Éducation;
7. recommande aux commissions scolaires et aux écoles de recourir plus largement et plus couramment au pouvoir d'initiative prévu à l'article 42 du régime pédagogique du primaire et d'en faire la clef d'une meilleure réponse aux besoins éducatifs des enfants;
8. recommande au ministre de l'Éducation d'accentuer, de concert avec l'ensemble des intervenants concernés, la réflexion et l'expérimentation sur la diversification des modes d'aménagement de l'enseignement des matières dites de spécialité;
9. recommande au ministre de l'Éducation de faire diffuser, dans des langages propres à favoriser leur compréhension par les élèves et les parents, des présentations claires et simplifiées des objectifs de chaque programme d'études, de même qu'une présentation synthétique des objectifs des divers programmes qui favorise une lecture horizontale de leur convergence et de leur complémentarité;

10. recommande au ministre de l'Éducation de poursuivre et d'intensifier, de concert avec l'ensemble des intervenants concernés, l'élaboration de méthodes et d'outils permettant l'enseignement intégré des matières au primaire;

11. recommande au ministre de l'Éducation de faire de l'accès à des manuels et à du matériel didactique de qualité une condition de réussite de la stratégie d'implantation des nouveaux programmes d'études du primaire;

12. invite les enseignants et l'ensemble des éducateurs, principalement au deuxième cycle du primaire, à recourir à des stimulations et à des exigences pédagogiques qui sollicitent plus diversement et plus vigoureusement les capacités des élèves, dont un trop grand nombre disent ne pas avoir à déployer tout leur potentiel;

13. recommande au ministre de l'Éducation de favoriser l'émergence de pratiques et de cheminements qui, dans l'esprit des nouveaux programmes, permettraient aux élèves concernés de progresser à leur rythme et de manière plus continue, autrement qu'en « redoublant » ou en « sautant » une année d'études;

14. attire l'attention du ministre de l'Éducation, des commissions scolaires et des syndicats d'enseignants sur les retombées positives à escompter de la mise en place de plans qui, tels les plans d'épargne-perfectionnement, permettraient d'envisager avec réalisme l'engagement des enseignants du primaire dans des démarches significatives de ressourcement professionnel et personnel;

15. recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de promouvoir et de consolider, dans des présentations simplifiées et plus concrètes, la compréhension des buts et des moyens de l'évaluation au primaire, notamment en ce qui a trait à la distinction et à la complémentarité de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative;

16. recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de soutenir les enseignants dans l'instauration de pratiques d'évaluation formative et d'engager les écoles à établir des bilans sommatifs aux moments clefs du primaire, notamment à la fin de chaque cycle;

17. recommande au ministre de l'Éducation d'aller de l'avant dans la mise en place prévue d'un mécanisme d'évaluation systémique des apprentissages (M.E.S.A.) et d'y faire leur place aux groupes d'enfants en âge du primaire.

L'éducation préscolaire, un temps pour apprendre (15 mai 1987)

Cent mille enfants âgés de cinq ans, et dans certains cas de quatre ans, bénéficient actuellement de services éducatifs dont le système scolaire assure l'organisation et la dispensation. Se basant sur les activités offertes et sur la situation qui prévaut actuellement dans les classes maternelles, mais aussi s'inspirant des tendances qui se dessinent dans les sociétés avancées, le Conseil propose des éléments de réflexion sur des enjeux fondamentaux de l'action éducative de l'école auprès des jeunes enfants et suggère des mesures pour que certains de ces enjeux soient plus efficacement pris en compte. Il traite également de questions particulières très largement débattues parmi les éducateurs, comme la transition entre le préscolaire et le primaire, l'évaluation des apprentissages, le temps de présence des enfants et la participation des parents. Les dix recommandations formulées au ministre de l'Éducation concernent en premier lieu tous les éducateurs qui oeuvrent auprès des jeunes enfants.

D'abord, le Conseil souligne la très grande diversité des besoins éducatifs des jeunes enfants lors de leur entrée à la maternelle, diversité relevée d'ailleurs dans les témoignages de nombreux éducateurs. La recherche de sécurité physique et affective, l'épanouissement personnel et social restent toujours des besoins fondamentaux pour tout enfant. Cependant, les transformations majeures vécues au sein de notre société et de la famille créent des conditions de vie qui influencent la nature et la qualité des réponses éducatives offertes durant la petite enfance. Si notre société recèle des ressources et des facilités qui n'existaient pas jadis, on ne peut pas dire que cela se traduit toujours par un mieux-être des enfants. Tous ne bénéficient pas d'un degré de stimulation et d'un accompagnement éducatifs suffisants avant leur entrée à l'école, ce qui amène des différences marquées sur le plan du développement. L'école se doit donc d'examiner les besoins de façon plus personnalisée et d'apporter les réponses appropriées, dans le cadre des activités qu'elle offre aux jeunes enfants. C'est là une tâche tout aussi exigeante que nécessaire qui engage l'action de tous les éducateurs.

Le Conseil aborde ensuite plus précisément le contenu éducatif présenté à l'éducation préscolaire. C'est donc de la mission et des objectifs qu'il s'agit, ainsi que des activités qui en assurent la réalisation. Selon l'Énoncé de politique et plan d'action du ministère de l'Éducation (1979) et le Programme d'éducation préscolaire (1981), nous avons opté pour une mission axée sur le développement équilibré des fonctions cognitive, affective,

sociale et motrice de l'enfant. Il s'agit donc, pour le préscolaire, d'une option non scolarisante axée sur le développement de l'enfant qui est retenue, ce qui tend à valoriser avant tout une éducation globale de la personnalité plutôt que des contenus scolaires. Le Conseil réaffirme ici le bien-fondé et l'importance d'une telle option, qui correspond à des orientations psychopédagogiques des plus fécondes sur le plan du développement des jeunes enfants.

Précisément pour permettre d'atteindre ce « développement équilibré », il a des insistances nouvelles à donner aux actions qui y concourent et aux priorités qui en facilitent la réalisation. À cet égard, le Conseil souligne que c'est en pleine conformité avec le programme que l'école maternelle peut être le lieu où l'on s'attache au développement de l'enfant en favorisant systématiquement des apprentissages significatifs qui ne sont pas sans liens avec les futurs apprentissages scolaires. On peut préparer à l'école sans commencer l'école. Plusieurs milieux apportent déjà une attention soutenue pour guider leur action dans ce sens. Compte tenu des enjeux importants que comporte l'éducation des jeunes enfants, dont la conduite jusqu'au seuil des apprentissages scolaires n'est pas la moindre, et afin de réaliser plus efficacement l'équilibre visé par l'éducation préscolaire, le Conseil recommande qu'on accorde plus d'attention à l'exercice rigoureux des processus mentaux et à l'acquisition d'habiletés de communication, particulièrement par l'enrichissement des activités concernant le développement des habiletés langagières, artistiques, mathématiques et scientifiques. Dans le prolongement d'une telle visée, il recommande de faire préparer, à l'intention des éducateurs en vue d'une sensibilisation plus soutenue des enfants à ces aspects de leur culture, un guide pédagogique portant spécifiquement sur l'éveil de la pensée mathématique et scientifique.

L'année passée à la maternelle évoque l'idée de préparation à l'école obligatoire, idée qui éveille tout autant de craintes qu'elle engage des initiatives de tous ordres. Le passage au primaire coïncide avec une période de changements importants dans le développement des enfants de cinq à sept ans. Le Conseil rappelle aux éducateurs que la transition vers l'école primaire doit être la plus harmonieuse possible pour les jeunes enfants, car elle peut conditionner le cheminement scolaire ultérieur. Aussi, insiste-t-il sur la mise en oeuvre d'aménagements appropriés, initiatives qui concernent autant la première année du primaire que la maternelle.

Parce que le développement équilibré de l'enfant exige rigueur et précision sur le plan des actions à mettre en oeuvre, il faut vérifier l'effet des interventions sur le développement des habiletés. La question de l'évaluation se pose dès lors. L'examen des pratiques laisse d'ailleurs voir des approches bien différentes qui se traduisent tout aussi diversement dans les bulletins transmis à la maison. Plusieurs parents n'arrivent pas toujours à situer clairement l'évolution de leur enfant, à saisir le sens et la portée concrète des informations transmises. Certains bilans traduisent une opinion vague du développement général, alors que d'autres n'en décrivent que les aspects sociaux ou émotifs. Le Conseil rappelle aux éducateurs l'importance d'effectuer, dans la perspective des objectifs poursuivis, des bilans significatifs des habiletés acquises par chaque enfant, de façon à mieux orienter les intentions éducatives et à signaler, le cas échéant, les besoins éducatifs particuliers de certains enfants. Il s'agit là d'un lien des plus précieux à maintenir entre l'école et la famille.

Certains s'interrogent sur le temps de présence des enfants à l'éducation préscolaire et souhaitent l'allongement de la période de fréquentation de la maternelle pour les enfants de cinq ans. Ce souhait correspond d'ailleurs à une tendance généralement observée dans les sociétés avancées, et appuyée sur la reconnaissance de besoins éducatifs et sociaux croissants. Si cette perspective constitue une voie vers laquelle il faudra peut-être s'orienter dans un avenir plus ou moins rapproché, le Conseil n'est pas convaincu que ce soit la priorité de l'heure. Il pense qu'il faut plutôt travailler à accroître la richesse et la densité des services actuels. Il propose donc de consolider les acquis actuels et de répondre aux besoins pressants de certains enfants. C'est en ce sens qu'il invite le ministre de l'Éducation à examiner la possibilité d'offrir l'accès à temps complet aux enfants de cinq ans qui ont des besoins particuliers, tout comme il propose que soit maintenue la gamme de services éducatifs aux enfants de quatre ans dans le cadre des programmes actuellement existants. Il lance aussi un appel aux parents et les invite à trouver des compléments éducatifs valables aux activités données par l'école.

Enfin, le Conseil rappelle aux écoles l'une des conditions importantes pour que se réalise efficacement l'oeuvre éducative : la collaboration avec les parents. L'éducation préscolaire doit être particulièrement attentive à cette préoccupation, d'autant plus que les enfants qu'elle accueille sont encore largement pris en charge par la famille et qu'ils partagent, pour une bonne part, la vie de divers groupes. En plus de la nécessité de s'enquérir de ces expériences diverses, la maternelle offre, sur le plan du développement, une contribution plus spécifique qui mérite d'être expliquée aux parents. C'est pourquoi le Conseil insiste sur l'importance de préciser

concrètement le sens et la teneur des objectifs poursuivis, de façon à permettre des collaborations accrues avec les parents.

L'éducation préscolaire n'est pas en crise chez nous: ni dans ses visées, ni dans ses pratiques. C'est justement ce climat de sérénité qui est propice à une réflexion sur les buts qu'on y poursuit et sur certaines voies d'évolution souhaitables.

C'est dans ces perspectives que le Conseil:

1. attire l'attention des éducateurs sur le caractère très diversifié des besoins éducatifs des jeunes enfants de quatre et de cinq ans et sur la nécessité pour l'école d'y apporter, dans le cadre des activités de l'éducation préscolaire, des réponses appropriées;
2. réaffirme le bien-fondé et l'importance de la mission de développement de l'enfant confiée à l'éducation préscolaire, une mission axée sur le développement équilibré des fonctions cognitive, affective, sociale et motrice;
3. recommande que, pour réaliser plus efficacement l'équilibre visé par l'éducation préscolaire, on accorde plus d'attention à l'exercice rigoureux des processus mentaux et à l'acquisition d'habiletés de communication, particulièrement par l'enrichissement des activités concernant le développement des habiletés langagières, artistiques, mathématiques et scientifiques;
4. recommande au ministre de l'Éducation de faire préparer, à l'intention des enseignants du préscolaire et en vue d'une sensibilisation plus soutenue des enfants à ces aspects de leur culture, un guide pédagogique portant spécifiquement sur l'éveil de la pensée mathématique et scientifique;
5. rappelle aux différents personnels de l'école et aux parents l'importance d'être attentifs à la période de transition vécue par les enfants entre cinq et sept ans et la nécessité de mettre en place les aménagements appropriés pour faciliter le passage entre le préscolaire et le primaire;
6. rappelle l'importance d'effectuer, dans la perspective des objectifs poursuivis par l'éducation préscolaire, des bilans significatifs des habiletés acquises par chaque enfant, de façon à mieux orienter les interventions éducatives et à signaler, le cas échéant, les besoins éducatifs particuliers de certains enfants;
7. recommande au ministre de l'Éducation d'examiner la possibilité d'ouvrir aux enfants de cinq ans qui éprouvent des besoins éducatifs particuliers l'accès à temps complet aux services éducatifs de l'éducation préscolaire;
8. recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de maintenir la gamme des services éducatifs offerts aux enfants de quatre ans dans le cadre des programmes actuels;
9. attire l'attention des parents sur la nécessité de prévoir, en complément de la demi-journée de fréquentation de la maternelle, des activités éducatives qui stimulent les enfants dans leur développement;
10. invite les écoles à associer les parents à la démarche éducative poursuivie à l'éducation préscolaire et à les informer adéquatement des aspects concrets des objectifs éducatifs poursuivis.

L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines: un cas type d'effets de système (20 août 1987)

Si, au cours des dernières décennies, les sciences sociales et humaines ont bénéficié d'un prestige indiscutable et d'une forte demande, on s'entend pour dire qu'elles traversent actuellement une période de malaise et de profonde remise en question. Les sociétés investissent prioritairement dans de nouveaux champs, notamment ceux de la technologie, des sciences naturelles et appliquées. Cette tendance n'est toutefois pas irréversible, comme nous pouvons le constater aux États-Unis, en France et même au Canada. Il arrive même de plus en plus fréquemment que les diplômés en sciences sociales et humaines gagnent la faveur des employeurs, grâce à leur formation générale qui les rend polyvalents et aptes à se recycler dans d'autres fonctions.

Face à une société qui pense surtout au rendement et à l'efficacité, ces disciplines doivent prouver qu'elles sont indispensables au progrès socio-économique, particulièrement lorsqu'il s'agit d'évaluer les effets de l'innovation technologique sur le bien-être de la société.

Le système d'enseignement lui-même contribue, à sa façon, à la baisse d'estime subie par les sciences sociales et humaines. Ses règles explicites et implicites de fonctionnement sont à la fois le reflet de l'opinion publique et la cause du malaise subi par ces disciplines. D'où la nécessité de chercher à déceler ce qui apparaît comme un effet du système lui-même.

Le but de l'avis est d'attirer l'attention sur un ensemble d'incitations et de contraintes qui, intégrées aux divers encadrements du système, contribuent à créer et à alimenter les problèmes que le même système d'éducation est pourtant parmi les premiers à dénoncer et à déplorer. Le premier chapitre est consacré à l'étude de la situation des sciences sociales et humaines dans l'enseignement collégial. Le deuxième chapitre présente la situation d'ensemble des sciences sociales et humaines à l'université, ainsi que les perspectives d'emploi des diplômés. Le troisième chapitre traite des conditions d'exercice de la recherche et des programmes de financement, et du nombre et des qualifications des chercheurs. Le quatrième identifie des voies d'action susceptibles d'inspirer et de mobiliser les efforts des différents partenaires qui ont des responsabilités dans les domaines de la formation et de la recherche en sciences sociales et humaines.

• *La formation en sciences sociales et humaines dans l'enseignement collégial*

Le champ des sciences sociales et humaines au collégial connaît un essor croissant: il compte 27 pour cent des étudiants. Dans l'opinion publique, cependant, ce champ est considéré comme une voie de formation trop facile pour une forte majorité des étudiants. Comment expliquer ce qui traduit à la fois les grandeurs et les misères de ce secteur d'enseignement de formation? Pour répondre à cette question, il faut saisir les mécanismes et les règles du système d'éducation qui sont à l'origine des faits et des tendances observés.

Les conditions d'admission aux programmes de sciences du collégial créent une pression sur les élèves du secondaire soucieux de « se garder toutes les portes ouvertes », qu'ils aient ou non les aptitudes pour s'y diriger, ou même qu'ils en aient le goût ou non. Les effets ne sont guère intéressants. Les élèves « forts » vont massivement vers les cours à option en sciences, comme aussi, pour y échouer, des élèves pour lesquels cette direction ne serait pas indiquée. Les autres options recueillent des effectifs qu'on qualifie de « moyens » ou de « faibles », parmi lesquels ne sont pas davantage à l'aise les élèves qui s'y inscriraient par goût et par intérêt. C'est le cas des sciences sociales et humaines, où il n'y a pratiquement pas de conditions particulières d'admission, sauf le diplôme d'études secondaires. Le système d'éducation crée ainsi lui-même les dispositifs qui attribuent qualité et estime aux profils de type scientifique et invite à associer les sciences sociales et humaines au bagage commun n'exigeant pas de hautes performances et où se retrouvent les élèves qui doivent se contenter du « bas de gamme ».

Le profil des cours des étudiants en sciences humaines est très diversifié. En effet, chaque collège offre son programme — sauf à respecter certaines exigences minimales —, et, dans quelques établissements, l'étudiant peut même établir son propre programme selon ses goûts ou selon les exigences universitaires du secteur vers lequel il s'oriente. Ceci n'est pas sans avoir des conséquences sur la formation des diplômés du secteur général et, plus particulièrement, ceux du secteur des sciences humaines. Dans un avis récent, le Conseil des collèges portait un jugement sévère sur ceux-ci: pour l'essentiel, ils manqueraient gravement de capacité d'analyse et de synthèse, de rigueur dans l'argumentation et le raisonnement, de maîtrise de l'expression écrite et orale et d'habiletés de base sur le plan méthodologique. Le Conseil souligne aussi certaines lacunes en ce qui touche à l'information dont disposent les étudiants sur leur orientation et leur cheminement scolaire et insiste sur les difficultés d'encadrement pédagogique de groupes aussi hétérogènes.

En des termes tout aussi sévères, le document du ministre de l'Éducation annonçant le projet de révision de la concentration en sciences humaines au collégial affirme: « À ces problèmes de cohérence pédagogique s'ajoute celui du poids relativement moins lourd de la concentration en sciences humaines par rapport aux autres programmes du collégial, ce qui a contribué à une certaine dévaluation de cette formation ». Le Conseil supérieur de l'éducation a déjà fait état d'observations analogues sur la hiérarchisation des domaines du savoir et les voies d'attente que fournissent les sciences sociales et humaines.

• *La formation en sciences sociales et humaines dans l'enseignement universitaire.*

On retrouve à l'université des dispositifs analogues, accomplissant des fonctions analogues et entraînant des résultats fort comparables: des effectifs nombreux mais inégalement motivés et préparés, un secteur de formation assumant une bonne part des efforts d'accessibilité et générant des revenus enviés, des programmes diversifiés jusqu'au morcellement et marqués par le développement de filières courtes, des perspectives d'emploi limitées, etc. Seules les performances récentes, quant au nombre de diplômes décernés aux 2e et 3e cycles semblent échapper au climat de morosité — institutionnelle, sinon personnelle — dont font état de nombreux intervenants en sciences sociales et humaines à l'université. Dans plus de la moitié des programmes universitaires en sciences humaines, les étudiants sont admis sur la simple présentation d'un diplôme d'études collégiales.

En n'imposant pas de préalables spécifiques, les programmes universitaires en sciences sociales et humaines constituent un débouché quasi naturel pour les détenteurs d'un diplôme d'études collégiales en sciences humaines. Ils accueillent aussi les candidats qui ne peuvent s'inscrire aux programmes à accès contingenté, ainsi que ceux qui postulent leur admission à l'université selon les protocoles particuliers aux adultes.

À première vue, l'effectif étudiant total en sciences sociales et humaines, dans les universités québécoises, a connu une augmentation considérable entre 1976 et 1985. L'explication se trouve dans les inscriptions aux programmes courts offerts dans ce champ, notamment en psychologie et en sociologie. Ces programmes sont particulièrement le choix de nombreux adultes qui, ayant interrompu leur cheminement de formation scolaire, viennent de l'université pour y postuler surtout des certificats. Il est essentiel de prendre acte de ces réalités. Du reste, le Conseil a déjà eu l'occasion de mettre ces dernières en évidence dans un avis sur les adultes dans les programmes réguliers de l'université.

Il faut ajouter que, dans leur développement actuel, les programmes du baccalauréat apparaissent, malgré le paradoxe, comme pouvant présenter un type de formation correspondant mieux aux besoins et aux attentes de la population qui veut y retrouver une formation générale que l'université n'assure pas autrement, par exemple par des programmes de baccalauréat de contenu général. C'est, en tout cas, ce qui ressort de témoignages recueillis auprès de nombreux étudiants (voir *Apprendre pour de vrai : Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport 1984-1985 du Conseil sur l'état et les besoins de l'éducation*).

Le nombre de diplômes décernés a connu aussi une croissance notable. Au premier cycle, entre 1976 et 1985, cette croissance a été de 46 pour cent ; au deuxième cycle, elle a été de 36 pour cent et, au niveau du doctorat, de 74 pour cent (on est passé de cinquante-sept doctorats à quatre-vingt-dix-neuf). On peut dire que, même après avoir rempli des fonctions supplétives d'accueil et de formation sans lien direct et nécessaire avec leurs contenus disciplinaires spécifiques, les filières universitaires de sciences sociales et humaines ont réussi à conduire un nombre important de candidats à la maîtrise et au doctorat.

Les perspectives de l'emploi exercent actuellement une incitation négative et tendent à dévaloriser le domaine des sciences sociales et humaines. « Secteur perdant », selon une opinion commune, les sciences sociales et humaines se trouvent dans une situation telle qu'il faut se poser des questions sur les programmes de formation, notamment sur leur découpage en de multiples programmes spécialisés, alors que les employeurs insistent plutôt sur des formations plus larges et polyvalentes, ce sur quoi s'entendent aussi les étudiants rencontrés.

En dépit des contraintes ou des conditions imposées par le système et tendant à dévaloriser les sciences sociales et humaines, tant chez les étudiants que dans l'opinion publique, les faits invitent aussi à penser que, pour les candidats vraiment préparés, intéressés et motivés — il s'en trouve —, il est possible de réaliser un cheminement de qualité et couronné par les plus hautes qualifications.

• *La recherche en sciences sociales et humaines*

Avec une remarquable unanimité, les chercheurs s'entendent pour dire que la recherche dans ce secteur écope des effets négatifs d'une conjoncture générale qui place ailleurs les options gagnantes de l'avenir. Ils s'entendent cependant beaucoup moins quand il s'agit d'identifier par quels mécanismes repérables cette atmosphère se traduit concrètement dans le cadre d'exercice de leurs activités de recherche.

Au cours des récentes années, des interrogations ont surgi, notamment à la suite de congrès ou d'enquêtes, sur l'adéquation entre les productions de la recherche en sciences sociales et humaines et les besoins de la société ; sur la place de la recherche fondamentale dans ce champ ; sur l'amélioration des rapports entre les chercheurs, les commanditaires et les utilisateurs des résultats de la recherche.

Pourtant, les ressources engagées et pouvant être engagées en recherches en sciences sociales et humaines sont considérables. Quant au bassin potentiel de chercheurs, il est principalement constitué du corps professoral des universités et des étudiants inscrits aux cycles supérieurs. Si l'on regarde du côté du collégial, on se rend compte qu'il existe, là aussi, un potentiel de plus en plus important de chercheurs en sciences sociales et humaines qui s'ajoute aux effectifs déjà considérables de l'université. Cela pourrait éventuellement se traduire par une augmentation proportionnelle des subventions à la recherche.

Malgré ces faits, une certaine morosité s'est installée chez les chercheurs ; elle est due d'abord à l'opinion diffuse dans le public selon laquelle ces disciplines échappent à l'influence des vents dominants qui soufflent plutôt du côté des sciences pures et appliquées et des nouvelles technologies. Un tel climat, de façon plus particulière, se reflète dans le

système, à ras de sol de la vie quotidienne des chercheurs, créant ainsi des conditions d'exercice plus difficiles et moins stimulantes que ce que les chiffres pourraient laisser croire.

La pratique de la recherche est soumise à des règles qui sont déterminées ou appliquées à des niveaux différents et qui contribuent à maintenir un climat plus ou moins favorable. En premier lieu, l'action gouvernementale dans le mode d'allocation des ressources va jusqu'à déterminer les thématiques mêmes de la recherche. L'action de l'établissement universitaire sur la production de la recherche, tant en qualité qu'en quantité, est aussi déterminante. La fidélité aux priorités thématiques établies par l'établissement pousse parfois — pour des raisons idéologiques — au refus de projets qui risqueraient de faire mousser la remise en question et la contestation. Le cloisonnement entre les facultés ou départements ne joue pas non plus en faveur de projets interdisciplinaires. Dans les collèges, les activités de recherche ne sont pas toujours encouragées; les traditions sont encore jeunes et dès que les projets débordent du champ de la recherche pédagogique, l'accueil est souvent très réservé. Les organismes subventionnaires n'énoncent pas toujours clairement les règles relatives aux décisions d'octroi des subventions, les jurys d'examen affichent souvent des préjugés trop favorables ou ils obéissent à des formes d'hégémonie d'orthodoxies méthodologiques, ou à la défense d'intérêts d'établissement ou d'ordre d'enseignement, voire d'écoles de pensée.

Certains critères d'évaluation des projets peuvent aussi exercer un rôle négatif déterminant sur le développement de la recherche en sciences sociales et humaines, tels l'engouement pour les méthodes quantitatives et la « pertinence sociale » des projets soumis. Signalons, enfin, l'action exercée par les commanditaires qui imposent leurs sujets de recherche et orientent celle-ci, généralement dans le sens de leurs intérêts.

• ***Des cibles pour des actions de relance***

Les actions de redressement, d'amélioration et de relance devront avoir pour cibles la conjoncture actuelle et les dispositifs du système d'éducation qui contribuent à maintenir le malaise dans lequel se trouvent les sciences sociales et humaines. À court terme, il est difficile de modifier des mécanismes souvent bien enracinés. Le Conseil, cependant, estime utile d'inviter les partenaires intéressés à prolonger la réflexion dans les directions suggérées et à y engager des actions qui portent.

• ***Une estime à rétablir***

Il ne serait ni sans importance ni sans efficacité que les partenaires responsables revigorent leur estime pour les sciences sociales et humaines et la pertinence qu'ils leur reconnaissent dans le champ actuel de la culture. Sont concernés en premier lieu ceux et celles qui, affectés aux décisions de gestion du système d'enseignement et de recherche, sont par la même occasion amenés à exprimer le cas qu'ils font de ces disciplines. Doivent aussi intervenir en première ligne les spécialistes des sciences sociales et humaines qui doivent faire la preuve concrète de l'intérêt de leurs disciplines, de l'importance de leurs apports et de la pertinence de leur produit.

C'est un peu à la manière de propos préalables que le Conseil:

1. rappelle l'importance historique et la nécessité toujours actuelle de la contribution des sciences sociales et humaines au développement de la société québécoise et à sa capacité d'assumer ses grands enjeux sociaux, et recommande aux principaux intervenants (ministères, organismes scolaires, établissements, organismes subventionnaires, associations professionnelles) d'en favoriser effectivement la pratique et le rayonnement.

• ***L'amélioration des programmes d'études***

Il aparaît clair au Conseil que les programmes d'études seraient à revaloriser et à remettre sur la voie de la qualité et sous le signe d'une exigence comparable à celle dont peuvent se féliciter d'autres secteurs.

• **Au secondaire**

Comme les sciences pures, les sciences sociales et humaines devraient offrir aux élèves des occasions de tester leurs aptitudes, de se mesurer à des exigences plus serrées, de faire véritablement leurs preuves et de se révéler ainsi à eux-mêmes. *Aussi, précisant ici une recommandation générale qu'il a déjà formulée dans son avis sur le deuxième cycle du secondaire, le Conseil:*

2. recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de hausser les standards d'exigence dans les cours obligatoires de sciences sociales et humaines de l'enseignement secondaire;

3. recommande au ministre de l'Éducation d'assurer, dans l'enseignement secondaire, le développement de cours à option de qualité en sciences sociales et humaines et d'y aménager,

comme en sciences, des possibilités de niveaux plus avancés dans les cours obligatoires consacrés à ces disciplines.

• Au collégial

Le Conseil est d'avis que la refonte des contenus des programmes en sciences sociales et humaines du collégial s'impose sans tarder. C'est aussi la volonté du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science qui entend ainsi « mieux répondre aux besoins de formation fondamentale des élèves et (...) renouveler les enseignements dans ce secteur d'études ». *C'est dans ces perspectives que le Conseil :*

4. appuie les orientations et les objectifs de la révision annoncée de la concentration en sciences humaines au collégial, notamment en ce qu'elle vise à lui donner plus de cohérence et à renforcer son allure de formation fondamentale ;

5. recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'inciter les collèges à accroître les exigences des programmes de la concentration en sciences humaines, notamment en ce qui a trait à la qualité de l'encadrement et à la validité de l'évaluation pédagogique.

• À l'université

Selon le Conseil, les motifs militant en faveur d'une formation fondamentale, large et polyvalente devraient l'emporter sur ceux qui ont conduit à l'instauration de programmes trop diversifiés et spécialisés, notamment en sciences sociales et humaines. Pareillement, l'idéal de l'accessibilité, soutenu particulièrement par la création de nombreux programmes courts de certificat, ne peut être bien servi que si l'on s'assure en même temps que soient respectés les standards reconnus de qualité.

S'appuyant sur les analyses et les préoccupations qu'il a déjà exprimées, le Conseil :

6. recommande aux autorités universitaires de poursuivre leurs démarches visant à réduire le nombre et le degré de spécialisation des programmes de baccalauréat en sciences sociales et humaines, en vue d'offrir des programmes axés sur une formation de base plus large, plus polyvalente et plus interdisciplinaire ;

7. recommande que, dans l'élaboration, la gestion et l'accréditation des certificats en sciences sociales et humaines, les universités appliquent des critères et des standards rigoureux, propres à favoriser et à assurer la qualité de la formation, la cohérence interne et l'intégration des programmes.

• Le réexamen des préalables

De façon générale, l'imposition de cours préalables comme condition d'accès à l'ordre supérieur d'études oblige l'élève et l'étudiant à faire des choix d'orientation prématurés. Une des conséquences est le refoulement des refusés de certains secteurs vers le secteur des sciences sociales et humaines où, à toutes fins utiles, le système des préalables est plutôt léger. Faut-il introduire des préalables aussi dans ce champ d'études ou les abolir tout simplement ? Il ne faut pas perdre de vue qu'en toute occurrence, les étudiants doivent suivre de vraies progressions d'apprentissage, ce à quoi servent les préalables. *Tout en invitant à situer le dossier sous l'éclairage des perspectives plus larges évoquées plus loin, c'est avec insistance que le Conseil :*

8. attire l'attention sur l'enjeu stratégique de première importance pour les sciences sociales et humaines que constitue le régime des préalables exigés pour l'admission dans les programmes des collèges et des universités et invite les partenaires à en reprendre l'examen ;

9. recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de même qu'aux autorités universitaires, d'activer leurs démarches de précision, de réduction et de justification des préalables actuellement exigés pour l'admission aux programmes des collèges et des universités.

• La clarification des objectifs de système

Les actions de relance doivent tenir compte des objectifs visés par le système d'enseignement, aussi bien en ce qui a trait à la spécificité et à l'articulation des ordres d'enseignement qu'en ce qui touche les objectifs sociétaux d'accessibilité et de scolarisation. C'est à la manière d'un tout dont les éléments se complètent les uns les autres et *dans le but de faire émerger des solutions qui contribuent vraiment à améliorer la situation des sciences sociales et humaines que le Conseil :*

10. attire l'attention sur cet autre enjeu, majeur pour la compréhension et l'amélioration de la situation des sciences sociales et humaines, que constitue la clarification des objectifs spécifiques de chaque ordre d'enseignement et des objectifs sociétaux d'accessibilité et de scolarisation ;

11. recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de même qu'aux responsables des établissements d'enseignement supérieur, d'établir une distinction plus nette entre les programmes de sciences sociales et humaines et les activités de propédeutique ou de mise à niveau dont ont besoin un nombre important d'étudiants;

12. recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de préciser et d'accroître les exigences d'accès à la concentration collégiale de sciences humaines et invite les universités à faire de même pour leurs programmes de sciences sociales et humaines;

13. recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'établir la possibilité pour les collèges d'organiser, par mode de cours de transition ou de sessions supplémentaires, des activités d'ajustement ou de mise à niveau — des « passerelles » — destinées à faciliter des passages plus harmonieux entre le secondaire et le collégial et entre les diverses concentrations du collégial.

• *La promotion de la recherche*

Malgré des difficultés et le climat d'incertitude qui semble avoir envahi les chercheurs eux-mêmes, on peut affirmer que la recherche en sciences sociales et humaines a réussi à obtenir des niveaux respectables de subventions et que, aux cycles supérieurs où enseignement et recherche sont liés, les résultats ont connu des hausses remarquables au cours des dix dernières années. Subsistent quand même des problèmes dont la racine n'est pas facilement saisissable — et donc, les solutions et les voies d'amélioration —, tant chez les organismes subventionnaires, publics ou privés, que sur les plans de l'accréditation des méthodes et des objets de recherche ou de la diffusion des résultats. *C'est dans le but de contribuer à la promotion et à l'accréditation de la recherche en sciences sociales et humaines que le Conseil:*

14. souligne les performances remarquables des chercheurs qui ont contribué à réaliser un niveau important de recherche en sciences sociales et humaines et à assurer la croissance des inscriptions et des diplômes de deuxième et de troisième cycles et invite ces chercheurs à continuer de développer et de promouvoir leurs instruments et leurs méthodes propres de recherche;

15. recommande aux principaux intervenants de l'enseignement supérieur (ministère, établissements, organismes subventionnaires, associations professionnelles) de soutenir efficacement les chercheurs en sciences sociales et humaines dans leurs efforts pour faire connaître leurs objets de recherche et pour diffuser leurs résultats.

En se penchant sur la situation des sciences sociales et humaines dans notre système d'éducation, on se rend compte que le prolongement et les ramifications des analyses nous renvoient aux mécanismes qui sous-tendent la dynamique de fonctionnement de tout le système. La logique du système étant ainsi illustrée, le traitement du dossier n'en est pas pour autant simplifié, non plus que des solutions soient envisageables ou que des changements puissent être opérés en un tournemain. Des actions sont tout de même possibles, s'imposent même. Le Conseil souhaite seulement avoir contribué à indiquer dans quelles directions il conviendrait d'agir.

Les défis éducatifs de la pluralité (21 août 1987)

Dans cet avis, le Conseil supérieur de l'éducation s'attache à préciser les défis éducatifs que soulève la pluralité. Il fait ressortir que cette pluralité qui envahit la vie et l'expérience des individus, des groupes et de l'ensemble de notre société lance à tous un défi de taille, soit celui de s'ouvrir à la différence et d'accueillir l'altérité. Pour le relever, le Conseil propose aux écoles primaires et secondaires trois voies qui, loin d'être exclusives, paraissent pourtant fort prometteuses pour des établissements, des personnels et des élèves soucieux d'assumer les exigences éducatives qui découlent de la pluralité.

• *Les formes et les sources de la pluralité*

La pluralité dont il est question dans le document revêt plusieurs formes et trouve son origine dans plusieurs sources. Ainsi fait-elle référence à la fois aux modes de vie, aux échelles de valeurs, à l'origine ethnique, à l'appartenance religieuse, à l'identité sexuelle ou encore à la situation socio-économique. Quant aux sources de cette pluralité, elles proviennent, sous la pression des besoins internes et des influences extérieures, des profondes transformations survenues dans les structures économiques, les institutions sociales et les mentalités, de l'apport des groupes ethniques venus s'établir ici et de l'émergence de nouvelles formes culturelles.

La société québécoise, modifiée par des influences internes ou des courants externes, est devenue une société ouverte à la diversité et à la pluralité. Il n'est guère de milieux de vie ni de régions, au Québec, où les individus et les collectivités ne sont chaque jour confrontés à accueillir et à reconnaître l'une ou l'autre des formes de la pluralité évoquées

plus haut. En somme, la pluralité est, au Québec, une réalité multiforme et elle lance un défi au monde de l'éducation.

• *L'accueil de la différence et de l'altérité*

Le document rappelle que chacune et chacun d'entre nous, dans son expérience quotidienne, est confronté à reconnaître la différence, à accueillir ce qui est « autre »: c'est l'altérité qui s'offre ainsi à sa saisie et à son respect. S'ouvrir à la différence et à l'altérité, tel est donc le défi majeur que la pluralité impose au monde de l'éducation. Ainsi, éduquer à l'altérité dans le contexte de la pluralité, ce sera initier à ce qui est autre. Ce sera aussi apprivoiser la différence et développer des habiletés pour accueillir l'altérité.

On rappelle qu'il est important de prendre acte de certaines conditions concrètes qui parfois jouent à la manière d'atouts favorisant la mise en oeuvre d'une ouverture à l'altérité, parfois pèsent plutôt comme obstacles à surmonter. Ainsi, le document évoque, à titre d'exemples, certains obstacles structurels, rattachés à l'égalisation des chances pour les élèves de milieux défavorisés, à l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, à l'adaptation de protocoles pédagogiques aux styles d'apprentissage des élèves ou au caractère confessionnel des structures scolaires. Mais, au-delà de tous les obstacles structurels, il y a l'obstacle humain: habitudes, rigidités ou préjugés dont les éducateurs eux-mêmes ne sont pas exempts. Et pourtant, l'éducation à l'altérité doit d'abord compter avec les éducateurs. Ils sont, de fait, le premier atout de toute action en ce domaine.

Précisément, pour développer l'éveil à la différence et à l'altérité, le document propose d'explorer trois voies d'intervention, aux ordres d'enseignement primaire et secondaire. Elles n'ont rien d'exclusif. Elles constituent, cependant, des points d'ancrage propices à la mise en oeuvre de cette intention éducative. Ces trois champs d'éducation à l'altérité sont le développement de la compétence culturelle, l'ouverture des contenus d'enseignement et l'éducation aux droits de la personne.

• *Le développement de la compétence culturelle*

Il y a ici une importante zone d'action éducative pour l'école. C'est même par la totalité de son action que l'école peut contribuer à ce que les élèves acquièrent la compétence culturelle. Le défi de cette compétence culturelle consiste d'abord pour l'école à aider les élèves à prendre conscience de leur propre culture, à objectiver et à s'approprier les signes de la culture qu'elle transmet de toutes façons. Ni les élèves qui arrivent avec leur propre bagage ni l'école avec ses inévitables colorations culturelles n'ont à être gênés de leur identité.

Mais, pour être un véritable éveil à la pluralité et à l'altérité, l'initiative culturelle doit aussi s'ouvrir au caractère partiel et relatif de ce à quoi on initie: de la sorte, la maturité de l'adhésion et de l'affirmation comprend une certaine conscience de la distance. Ainsi, en même temps qu'elle accomplit sa mission d'initiation culturelle, et à la manière d'un aspect même de cette tâche, l'école se doit d'éveiller à une certaine distance. C'est cette distance qui donne la conscience du caractère particulier de toute culture, celle avec laquelle on arrive à l'école comme celle à laquelle l'école introduit.

Dans cette optique, il importe d'adopter une vision culturelle de l'école et de la pratique pédagogique. Il faut bien voir et accepter que le projet éducatif s'inscrit dans une culture donnée à un moment précis. Surtout, il importe de redonner à la pédagogie une dimension culturelle par laquelle les différences culturelles et les besoins individuels des élèves sont pris en compte. La pédagogie culturelle de la diversité — ou la pédagogie interculturelle —, évoquée dans le document, est justement la façon dont la relation maître-élève intègre la diversité culturelle, reconnaît les acquis et les orientations culturelles des élèves.

• *L'ouverture des contenus d'enseignement*

Les programmes constituent l'un des moyens privilégiés pour éveiller à l'accueil de la différence. C'est le deuxième champ d'action que le document invite à explorer.

D'abord, il est important que les programmes soient mis à l'heure de la pluralité, tant par la perspective culturelle qu'ils adoptent et par l'extension des contenus qu'ils pratiquent que par l'approche pédagogique qu'ils promeuvent. Cette perspective culturelle est précisément celle de la compétence culturelle, selon laquelle la prise de conscience de soi est inséparable de l'ouverture à l'autre et l'initiation à sa propre culture s'accompagne de sa nécessaire relativisation. L'extension des contenus recoupe, pour sa part, la prise en compte d'un large horizon culturel. L'approche pédagogique, enfin, fait appel à une vision globale, voire universaliste et interdisciplinaire des contenus. Ainsi interprétés et mis en oeuvre, les programmes permettront à l'élève de s'approprier sa propre cohérence culturelle en s'ouvrant à celle des autres.

Le document rappelle que les disciplines de sciences humaines, entre autres, — comme l'histoire et la géographie — peuvent favoriser l'initiation

et la distance culturelles et contribuer à l'éveil à la différence et à l'altérité. Il suggère des pistes qui permettraient de mettre davantage en valeur la dimension culturelle de ces disciplines.

L'enseignement du français et de l'anglais, langues maternelles et langues secondes, joue aussi un rôle important dans l'éducation à l'altérité. L'apprentissage d'une langue constitue un lieu par excellence d'initiation et de distance culturelles. Aussi le document suggère-t-il des voies qui permettraient une meilleure prise de conscience de son identité propre et de l'altérité, par l'intermédiaire de l'apprentissage des langues maternelles et secondes.

• ***L'éducation aux droits de la personne***

L'éducation aux droits de la personne apparaît aussi comme une voie privilégiée pour l'accueil de la différence. Ce troisième champ d'action concerne tout autant le climat général de l'école que l'enseignement lui-même.

On y montre d'abord comment les prises de conscience de la dignité de la personne qui s'objectivent, finalement, dans les chartes des droits peuvent se transformer en visées éducatives élevées pour toute l'école, voire même en objectifs d'apprentissage. Ces objectifs viseront la connaissance des principes, des valeurs et des faits significatifs, mais ils chercheront aussi à orienter les comportements et à favoriser des pratiques sociales.

Le document montre aussi comment, par son organisation, ses règlements, ses pratiques pédagogiques, les attentes qu'elle exprime et les rapports quotidiens qu'elle instaure, l'école devient un lieu important de la pratique réelle des droits et responsabilités. De même, les services complémentaires peuvent jouer un rôle de tout premier plan à cet égard, en assumant des tâches d'information et de sensibilisation, d'une part, en pratiquant une pédagogie de la résolution des conflits intérieurs à l'école, d'autre part.

L'enseignement des droits fait maintenant partie de plusieurs programmes du primaire et du secondaire. Il est bon qu'il en soit ainsi, car, à cause de leurs ramifications nombreuses et riches, les droits ne peuvent être l'apanage d'une seule discipline. L'approche doit être multidisciplinaire et il importe que des concertations existent entre les enseignants concernés.

Par ces quelques explorations — et d'autres possibles —, *c'est toujours le même enjeu éducatif de base que le Conseil a voulu mettre en lumière : l'aptitude à accueillir la diversité et l'altérité. C'est donc pour favoriser la prise en compte de cet enjeu que, dans les perspectives décrites dans cet avis, le Conseil :*

1. invite l'ensemble des éducateurs à faire de l'éveil à la différence et à l'altérité la réponse éducative fondamentale aux besoins issus de l'émergence multiforme de la pluralité dans notre société ;
2. rappelle le bien-fondé de l'orientation officiellement mise de l'avant par le système scolaire, selon laquelle « le milieu scolaire est un des lieux où le pluralisme doit avoir droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement », et recommande à l'ensemble des intervenants de s'employer à en hâter la mise en oeuvre effective ;
3. recommande que, dans l'ensemble des pratiques scolaires (formulation des politiques, élaboration et mise à jour des programmes, approches pédagogiques, organisation scolaire) et comme condition de l'accueil de la pluralité, les éducateurs reconnaissent et intègrent explicitement la dimension culturelle de l'éducation, celle qui colore l'action de l'école et celle qui structure l'expérience des élèves ;
4. recommande que, dans l'ensemble des enseignements et des activités éducatives, les éducateurs visent, pour eux-mêmes comme pour les élèves, l'acquisition de la compétence culturelle, cette capacité d'objectiver et de s'approprier les signes culturels et, tout à la fois, de développer à leur égard une certaine décentration et une certaine distance ;
5. invite les enseignants et l'ensemble des éducateurs à intensifier les pratiques pédagogiques axées sur l'écoute, le dialogue, l'apprivoisement des différences, le décodage des symboles, la clarification des valeurs et la comparaison des signes culturels, et à développer ainsi des pédagogies d'inspiration interculturelle ;
6. recommande au ministre de l'Éducation et à l'ensemble des responsables du système scolaire d'intensifier leur lutte contre ce qui fait obstacle à l'expression de la pluralité et de mettre en oeuvre les divers programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les divers groupes de la population, de manière que le système d'éducation reflète mieux la société réelle et offre aux élèves des modèles d'identification plus diversifiés ;
7. attire l'attention sur l'importance, pour les bibliothèques scolaires et pour l'ensemble des bibliothèques publiques, d'intégrer à leurs collections des ouvrages qui reflètent plus fidèle-

ment la diversité d'appartenance des groupes qui composent la société;

8. invite les responsables et les agents des médias, surtout des médias électroniques, à soutenir l'école dans ses efforts pour informer correctement, au-delà de l'insolite et du folklore, sur les particularités des divers groupes qui composent la société.

9. recommande que, dans l'application et la mise à jour des programmes d'enseignement, particulièrement ceux de sciences humaines et de langues, on prenne plus explicitement en compte leur dimension proprement culturelle, avec le souci d'assurer un équilibre entre le développement d'une solide identité culturelle et l'ouverture à la pluralité;

10. invite ceux qui sont chargés d'appliquer ou de mettre à jour le programme d'Histoire générale à se préoccuper d'en faire un véritable programme d'Histoire universelle, couvrant l'ensemble des grandes civilisations, en y intégrant davantage les principaux courants de pensée, les aspects significatifs de la vie quotidienne et la richesse de l'héritage artistique;

11. invite ceux qui sont chargés d'appliquer ou de mettre à jour le programme d'Histoire du Québec et du Canada à faire davantage de place à l'évocation des cultures d'origine des immigrants;

12. recommande que les services d'éducation des adultes, en collaboration avec les associations ethniques, organisent des cours de culture populaire centrés sur l'histoire des immigrants, leurs cultures d'origine, leurs problèmes d'adaptation et leur contribution à la vie culturelle et économique du Québec;

13. recommande au ministre de l'Éducation d'examiner, de concert avec les comités confessionnels, la possibilité de réintroduire ou de rendre plus explicite, selon le cas, l'approche culturelle et historique du phénomène religieux;

14. invite ceux qui sont chargés de mettre à jour ou d'appliquer les programmes de langue maternelle, tout en accordant une place de choix aux auteurs québécois et canadiens, à faire une place plus systématique à l'étude des auteurs appartenant à d'autres peuples, membres de la même communauté linguistique, et à l'étude d'auteurs appartenant à d'autres univers linguistiques et culturels, anciens ou contemporains, maintenant rendus accessibles en traduction;

15. recommande que des cours à option plus avancés, davantage ouverts à la dimension culturelle de la langue seconde, soient disponibles en 4e et 5e secondaire, pour les élèves qui maîtrisent déjà le programme régulier;

16. recommande que certaines écoles se spécialisent dans l'enseignement des langues étrangères, en offrant des programmes plus avancés en langue seconde et en dispensant une formation en un plus grand nombre de langues étrangères;

17. recommande que des formules d'échanges, de visites ou de stages soient encouragées par les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, afin de favoriser le développement d'habiletés de communication dans d'autres langues et d'offrir l'occasion de vivre des expériences fécondes dans d'autres contextes culturels;

18. invite les personnels des établissements scolaires à considérer l'élève comme une personne capable de prendre une part active et croissante à la mise en oeuvre du projet éducatif;

19. recommande que les personnels spécialisés dans les services complémentaires se préoccupent davantage d'information et de sensibilisation en regard des droits et contribuent, directement ou par l'intermédiaire des enseignants, à instaurer une approche de résolution de conflits selon l'esprit des chartes;

20. recommande que l'éducation aux droits continue d'être multidisciplinaire et que les enseignants concernés collaborent et se concertent, afin d'éviter les répétitions inutiles et de favoriser l'intégration de la pensée des élèves;

21. recommande que, dès la maternelle, les enseignants utilisent, comme ils le font déjà en bien des endroits, les situations de la vie quotidienne pour initier les enfants à l'éducation aux droits et à l'accueil de l'altérité;

22. recommande que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec la Commission des droits de la personne, prépare, à l'intention des enfants, une présentation pédagogique de la charte des droits de la personne;

23. invite tous les personnels des établissements scolaires à s'approprier, grâce à des démarches individuelles et collectives, le contenu et la signification dynamique des chartes des droits de la personne;

24. recommande au ministère de l'Éducation et aux commissions scolaires de veiller à ce que tous les élèves reçoivent, par l'intermédiaire des programmes obligatoires existants, une formation suffisante sur la question des droits.

Photocomposition
Compélec inc.

Achevé d'imprimer
sur les presses de
l'imprimerie Laurentide inc.
en novembre 1987